

بين النظرية والتطبيق

طبعة مزيدة ومنقحة

دكتور حسن شحاتة

الناشر
الدار المصرية اللبنانية



الدار المصرية اللبنانية

16 عبد الخالق ثروت تليفون: 3910250- فاكس: 3909618
– ص.ب 2022 – برقيا دار شادو - القاهرة
E-mail:info@almasriah.com
www.almasriah.com

تجهيزات فنية: الإســـراء ت: 3143632
طبع: آمـــون ت: 7944517ـ7944356
رقم الإيداع: 8903 / 1993
الترقيم الدولى: 7 - 108 - 270 - 977

الطبعة الخامسة: جمادى الآخرة 1423هـ - أغسطس 2002م
الطبعة السادسة: صفر 1425هـ - أبريل 2004م
تصميم الغلاف: صالح وحيد


تعليم اللغة العربية

إهـــداء

إلى زوجتى الفاضلة

دكتورة محبات أبو عميرة ... شكرا وعرفانا

وإلى ابنى الحبيب

رامى ... اعتزازا وامتنانا

حسن شحاتة

مقدمة الطبعة الرابعة

بعون الله تعالى وتوفيقه نقدم لزملائنا المعلمين والموجهين والمهتمين بتطوير تعليم اللغة العربية ولطلاب كليات التربية والبنات هذه الطبعة الرابعة من كتاب (تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق) بعد إضافات وتنقيحات رفدتها آراء وخبرات ثرية للعاملين فى الميدان، والمنظرين اللغويين والتربويين، ونتائج البحوث العلمية والتربوية والاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغات القومية.

إن هذا الكتاب فى طبعته الجديدة يثرى ميدان تعليم اللغة العربية، ويطور خبرات المهتمين بتعليمها، ويقاوم الضعف اللغوى والتلوث اللغوى الذى انتشر على ألسنة المثقفين وأقلامهم، ويساعد المعلمين والموجهين فى أداء مهامهم، وينمى لديهم قوى البحث والتفكير والإبداع، ويشكل معلم اللغة العربية الذى يمتلك الكفايات العامة والنوعية والبدائل المتعددة واللازمة لنجاحه المهنى، كما يشكل المعلم المبدع الذى يمتلك الرأى والرؤى، والذى يجعل من الفصل الدراسى مزرعة للفكر البشرى، ومن المدرسة مركزًا للإشعاع التربوى. والكتاب يعنى قبل ذلك كله بالتمهير فى مقابل التنظير، ويعطى أمثلة تطبيقية مرشدة للمعلم ولطلاب كليات التربية، ويعلم اللغة العربية ولايعلم عن اللغة العربية حتى نرتقى بالإنسان المسلم لسانا وقلما وفكرا وثقافة. وفقنا الله تعالى لخدمة لغة القرآن الكريم.

المؤلف

مقدمة الطبعة الثانية

كان للإقبال الواضح والمتزايد على هذا الكتاب فى طبعته الأولى من قِبَل السادة الزملاء التربويين المنظرين، والمعلمين، والموجهين، والمهتمين بتطوير تعليم اللغة العربية، لا فى مصر وحدها، بل فى العالم العربى أجمع ـ أثره الطيب فى العناية بتقديم هذا الكتاب فى صورة شيقه مزيدة ومنقحة، رفدتها بحوث ودراسات عربية وأجنبية؛ توطئة لتشكيل الإنسان العربى والمسلم المتقن للغة القرآن الكريم، والمتمكن من مهارات اللغة العربية، إنسان يعشق العربية، ويستخدمها استخداما حسنا، فى التعبير عن حاجاته وخبراته، ومشاعره وإبداعاته، وفى التناغم مع مطلوبات القرن الحادى والعشرين، ومن أجل غدٍ أفضل، ومستقبل أرغد لمستخدمى اللغة العربية على امتداد الأرض العربية.

إن هذا الكتاب فى طبعته الجديدة قد استفاد من نتائج الندوات والمؤتمرات واللقاءات العلمية والتعليمية، ومن آراء وخبرات الباحثين والأفكار الحديثة فى مجال تعليم اللغات القومية. وهو بذلك كله يثرى فكر المعلمين، ويطور من خبراتهم، ويسهم فى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة. وفقنا الله تعالى لخدمة اللغة العربية وأبناء الأمة العربية.

المؤلف

مقدمة الطبعة الأولى

لعل خير ما نقدمه للقارىء ، وللمشتغلين بتعليم اللغة العربية وتطويرها عمل علمين رصين يسدّ فراغاً فى المكتبة العربية ، ويضيف جديداً إلى ميدان تعليم العربية . فهو يتبنى مجموعة من الاتجاهات الحديثة فى ميدان التربية ، ويؤمن بأن أية نهضة اجتماعية لابد وأن تسبقها نهضة لغوية شاملة وأن المعلم هو العامل الأساسى فى إنجاح العملية التعليمية . ولكى نصل إلى إعداد معلم اللغة العربية الكفء الواعى بدوره ومسئولياته فلا يكفى أن تقتصر جهودنا فى هذا الكتاب على أن نزوده بالطرق التربوية الحديثة ، بل ننمى فيه القدرة على فهم الأسس والمعايير التى تستند إليها هذه الطرق ، وعلى نقد أية طريقة ، والإفادة من مزايا الطرق المتعددة ، والتخلص من أخطاء قد تشوبها ، وابتكار طريقته بنفسه . كما نعتبر معلم اللغة العربية صانع قرار ، عليه دائماً أن يتخذ قراراته فى عمليات التخطيط للدرس ، وتنفيذه ، وتقويمه .

ومن الاتجاهات الحديثة التى تبناها هذا الكتاب أيضاً اعتبار التعلم عملية ذاتية ، وأن التدريس تهيئة للشروط المناسبة ليتعلم التلميذ بنفسه ، ويصل إلى مستوى يناسبه من التمكن والاتقان . كما أن هذا الكتاب يعنى بالتكامل والوظيفية ، ويربط الفكر بالعمل ، والنظرية بالتطبيق .

وفقنا الله تعالى لخدمة لغتنا العربية ، لغة القرآن الكريم .

المؤلف

الفصل الأول

الاتجاهات الحديثة فى التدريس

يهدف هذا الفصل إلى تزويد دارسى اللغة العربية وموجهيها والمهتمين بتعليم اللغة العربية بمجموعة من الأساليب الحديثة ، يمكن الاسترشاد بها عند القيام بالتدريس وما يتطلبه من عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم ، وهى أساليب يمكن أن تثرى عملية التدريس لو أضاف إليها المعلم من خبرته بمادته ومن معرفته بتلاميذه . وأهمية هذا الفصل لاتحتاج إلى تأكيد ، فأساليب التدريس متناثرة فى بحوث وكتب ومجلات ، ومعظم الكتابات التربوية فى هذا المجال لا تجمع أساليب التدريس فى مؤلف واحد ، بل يركز بعضها على أسلوب واحد ، ويعرض بعضها عددا محدودا من هذه الأساليب . ويأتى هذا الفصل إضافة متميزة عن الكتابات التربوية والنفسية فى مجال التدريس ؛ فهو يفيد منها ، ثم يوظفها فى ميدان تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة .

أولا ــ جوانب عملية التدريس

يستند عرض هذه الأساليب إلى تصور لعملية التدريس يتضمن جوانب ثلاثة : التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم . وتبدأ عملية التخطيط عندما يجلس المعلم فى سبحه مع نفسه يفكر ويتدبر فيما سيدرسه ، وكيف يدرسه . والتخطيط السليم يتطلب من المعلم أن يكون متمكنا مما سيقوله ملما بخصائص تلاميذه وحاجاتهم وقدراتهم ، محددا أهداف درسه ، قادرا على صياغتها صياغة واضحة دقيقة ، محللا محتوى المادة التى سيدرسها ، ومحددا أفضل تتابع لتقديمها . من هذا كله يخرج بصورة ذهنية وخطة للدرس يسترشد بها فى مرحلة التنفيذ .

وتتم عملية التنفيذ عندما يلتقى المعلم بتلاميذه ؛ لتبدأ مرحلة التفاعل ، ولينجز ماسبق أن خطط . ويتوقف التنفيذ الجيد على إتقان مهارات التدريس ، مثل إثارة دافعية التلاميذ ، وإدارة الفصل ، وتكوين علاقات إنسانية مع التلاميذ ، وعرض الدرس ، ومهارات الأسئلة الشفوية ، وتعزيز استجاباتهم .

أما التقويم فهو الجانب الثالث من جوانب عملية التدريس ، وهو مستمر ، يبدأ مع التدريس ، ويسير معه خطوة خطوة ، ويأتى أيضاً بعد أن تتم عملية التعليم ، لمعرفة ماتم تحقيقه من الأهداف التعليمية التى سبق تحديدها .

ثانيا : إعداد الدرس

إن لإعداد الدروس أهمية كبيرة ، وأثراً عظيما فى نجاح المدرس فى مهنة التعليم ، فإذا ماسيطر المعلم على مادته بعد بضع سنوات من الخبرة والتجربة انتظرنا منه زيادة فى الاطلاع ، واستمراراً فى البحث ؛ حتى يصير فى يوم ما عالماً بمادته حق العلم ، ماهراً فى تدريسه ، مرتب الفكر ، منظم العمل ، يرجع إليه فى حل المشكلات .

وللاطلاع اليومى أثر كبير فى نجاح المدرس فى مهنته . وتتطلب مهنة التدريس دوام القراءة والبحث والاطلاع . وإن المعلم الذى ينقطع عن البحث العلمى – الثقافى أو المهنى – قد رضى لنفسه ركوداً ذهنياً ، وليس هناك وسيلة أخرى للوصول إلى المدرس الكفء القدير ، المتين المادة ، الغزير العلم ، سوى القراءة اليومية ، والاطلاع المستمر . فالمدرس ينبغى أن يكون طالب علم دائماً . وفى الوقت الذى ينقطع فيه عن طلب العلم يفقد سرَّ قوته وعظمته . ولا نبالغ إذا قلنا : إن السر فى عظمة المدرس هو أن يطلب العلم مدى الحياة ، وأن يبحث عن العلم مادام حياً ، وأن يكثر البحث والاطلاع ؛ ومن أجل ذلك قيل : المدرس طالب من المهد إلى اللحد . وإننا ننتظر من المدرس المبتدىء فى أول حياته التعليمية أن يعد دروسه اليومية تمام الإعداد ، ويخصص جزءاً من أوقات فراغه بالقراءة الخارجية والبحث الحر .

وقد سئل مرة أحد المربين : لماذا تُعِدُّ دروسك كل يوم قبل أن تقوم بتعليمها ؟ فأجاب : « إنى أود ألا يشرب تلاميذى إلا من منبع جديد ، وماء عذب ، لا من ماء راكد » . وهو يريد بذلك أن تكون مادته جديدة ؛ كى يكون فى دروسه حياة ونشاط ، وأن تكون دروسه متصلة بالحياة كل الاتصال ، خالية من الخطأ ، بعيدة عن الجمود .

وليس الغرض حشو الذاكرة بالمعلومات ، ولكن الغرض اختيار تلك المعلومات ؛ كى يكون لها أثر فى نفوسنا . والحق أن الإنسان ينسى أكثر من تسعة أعشار ما يتعلمه فى المدرسة ، ولا يُستثنى المدرسون من هذه القاعدة ؛ فهم كذلك ينسون أكثر من تسعة أعشار ما يعرفون ؛ ولهذا النسيان لايستطيعون أن يعتمدوا كل الاعتماد على مادرسوه من المواد فى المعاهد والكليات ؛ بل يجب أن يعيدوا مادرسوه ، ويُحيوا ما فى ذاكرتهم ، بدوام القراءة والبحث والاطلاع ، وإعادة النظر فيما درس ، ومراجعة التعريفات ، والاستزادة من المعلومات ، وربط الأفكار بعضها ببعض ؛ فحياة العلم مذاكرته ، كما يقول السلف .

لايكفى لإعداد الدرس أن يكون المدرس على علم بمادته ، بل يجب أن يفكر فى المقدمة التى يبدأ بها الدرس ، والطريقة التى بها تناقش المادة ، والتى بها تكون الأسئلة ، والمناقشة ، والموازنة ، واستنباط الحقائق والقواعد من الأمثلة التى تذكر للوصول إلى القاعدة والتطبيق عليها .

ولا يكفى أن يذهب المدرس إلى تلاميذه حافظا ما فى كتابه عن ظهر قلب ، فيكرر المادة أمامهم كالببغاء ، ثم يكلفهم الرجوع إلى الكتاب ؛ فإن هذا ليس من الإخلاص فى العمل ، وليس من الأمانة فى شىء .

إنه لا علم إلا بعد تعليم . وإذا كان الطالب مسئولا عن نفسه فقط ، فالمدرس مسئول عن تلاميذه والنهوض بهم . ولا يمكنه أن يفهمهم مادة من المواد إلا إذا عرفها حق المعرفة ، وفهمها كل الفهم . وقد قيل : فاقد الشىء لايعطيه ؛ فلا عجب إذا سمعنا بعض المبتدئين من المدرسين يقولون : إنهم لم يفهموا مادة كذا إلا بعد أن قاموا بتدريسها وتعليمها ؛ فالمدرس المبتدىء يستفيد من الناحية العلمية

أكثر مما كان يستفيده من العلم وهو طالب ؛ فمهنة التعليم تضطره إلى الاطلاع والدراسة والفهم ؛ فهى مرتبطة بالتعليم وكسب المعرفة الارتباط كله . وإن المجهود الذى يبذله المدرس فى توضيح نقط الدرس للتلاميذ يساعده فى جعل الدرس واضحا تمام الوضوح فى نفسه . فالعلم يزداد بالبحث والجدل ، والحوار ، واحتكاك الأفكار . أما العلم الذى لايسمعه أحد ، ولا ينتفع به أحد ، فمآله النقص والنسيان . يقول أحد المربين : إنه قد تعلم من أستاذه كثيرا ، وتعلم من زملائه أكثر مما تعلمه من أستاذه ، ولكنه تعلم من تلاميذه أكثر من الجميع . ولا غرابة ؛ فالطالب الذكى قد يصل إلى حل لم يصل إليه أستاذه ، والطلبة المجدون فى عملهم يبعثون فى المدرس رغبة فى العمل فيستفيد ويفيد .

وإن إعداد المدرس لدرسه غير إعداد الطالب له : فالطالب قد يكتفى بدراسة المادة دراسة سطحية ، أما المدرس فلا يكتفى بهذا النوع من الدراسة ؛ بل يتعمق فى الفهم ، ويعرف كل ما يتعلق بمادته معرفة تامة ؛ كى يكون على علم بأضعاف ما ينتظر أن يذكره لطلبته .

وعلى إعداد المدرس لدروسه يتوقف نجاح تلاميذه أو إخفاقهم ؛ فهو مسئول عن قوتهم أو ضعفهم ، وعن تقدمهم أو تأخرهم ، وعن نتائجهم إذا نجحوا أو لم ينجحوا . وقد يمشى المدرس المخلص أميالا ليستشير آخر فى حل تمرين ؛ أو مسألة ؛ كى لا يظهر ضعفاً أمام تلاميذه . فنشاط المدرس وغيرته على عمله ، وحرصه على إفادة تلاميذه تكمل ما به من نقص – إن كان هناك نقص – من الناحية العلمية . وفى استطاعة المدرس الضعيف المادة أن يكون عالماً غزير المادة إذا وجدت لديه الرغبة فى العلم والبحث والنهوض بتلاميذه ؛ لأن هذه الرغبة تحمله على الاطلاع ؛ كى يعالج مابه من ضعف علمى .

وفى إعداد الدرس يجب أن يعرف المدرس معانى الكلمات الصعبة فيه ، ويفهم معنى كل عبارة وفقرة كل الفهم ، ويكون قادراً على توضيح الأفكار الغامضة ، والتعبير عن كل فكرة بعبارة صحيحة سهلة ، وزيادة مايعن له من الآراء ، وحذف مايراه جديراً بالحذف منها .

والمبادىء التى يجب أن تراعى فى إعداد الدروس هى :

ـ ألا ينظر المدرس إلى درسه كما ينظر إلى موضوع منعزل مستقل عن غيره ، بل يعده موضوعا مرتبطا بغيره من الموضوعات ، مرتبطا بما قبله ومابعده من المادة نفسها ؛ كى يفهم التلاميذ العلاقة بين درسه والموضوعات التى سبقته ، أو التى تليه ؛ لينتفعوا بقوانين الربط ، ربط الموضوعات بعضها ببعض ؛ فيسهل عليهم تذكرها : ففى درس (كان وأخواتها) يجب أن يعرف المدرس العلاقة بينها وبين المبتدأ والخبر ، والفرق بينهاوبين (إنَّ وأخواتها) ، و (ظن وأخواتها) . وفى درس (نائب الفاعل) يجب أن يعرف العلاقة بينه وبين الفاعل ، ثم الرابطة بينه وبين المفعول به .

ـ يكون للمدرس خطة واضحة فى درسه ، وغرض معين يعمل للوصول إليه ، ونقط جوهرية يجب أن تُعرف وتفهم ويُبنى عليها فى المستقبل .

وقد أغنت الكتب المقررة المدرس عن البحث عن تلك النقط فى كل درس من الدروس ، وفى كل سنة من السنوات الدراسية ؛ فعليه أن يطلع على هذه المادة . ويرتبها فى ذهنه نقطة نقطة ، ويعمل لتفهيمها لتلاميذه بالطريقة التى يختارها ؛ بأن يكون لكل درس خطة من الخطط ؛ فيعرف كيف يبدأ الدرس ، وكيف يناقش التلاميذ ، وكيف يشرح العبارات الغامضة ، والكلمات الصعبة ، وكيف يوضح ما فى العبارة أو الأسلوب من جمال ، وكيف يفهم التلاميذ الغرض الذى يرمى إليه الشاعر من قطعة المحفوظات ، أو الذى يقصده الكاتب من قطعة المطالعة ، والنقط الجوهرية فى درس القواعد ، وكيف ينتفع بهذا الدرس فيما يقرؤه ، وما يكتبه ، وما يقوله ؛ حتى نصل بالدراسة إلى الغرض الذى نقصده منها ، ولا تكون آلية .

ولتنفيذ هذه الخطة يجب أن يُدَوِّنَ المدرس بإيجاز فى كراسة إعداد الدروس الوسائل التى يتخذها فى درسه ؛ من تمهيد ، وقراءة للموضوع ، أو كتابة للأمثلة على السبورة ، ومناقشة ، وموازنة ، واستنباط لقاعدة أو حكم أو مبدأ ، فيذكر الخطوات التى يتبعها فى درسه من بدايته إلى نهايته ، بطريقة (هربارت الألمانى) ،

أو بطريقة طبعية لا تَكَلُّفَ فيها ولا تَصَنُّعَ ، يذكر فيها كل مايقوم به من عمل ؛ بحيث يكون على علم تام بالمفردات الصعبة التى يناقش التلاميذ فى تهجيتها أو معناها ، وبالنقط التى يعطيها فى الدرس ، والأسئلة التى يسألها ، والتمرينات التى ينتظر قيام التلاميذ بحلها ، والمعنى المقصود من الآية الكريمة ، أو الحديث الشريف ، والعظة التى نتعظ بها من درس التاريخ .

فقراءة المدرس للقطعة فى الكتاب لا تكفى لإعداد الدرس ؛ بل يجب أن تصحب بمعرفة الألفاظ الغامضة ، والنقط الجوهرية وتحديدها ، وكتابة خطة بها – كما بينا – تذكر فيها الطريقة التى يتبعها المدرس فى تعليمه . وقد يضطر المدرس إلى تغيير تلك الخطة حينما يرى التلاميذ وجهاً لوجه ، ويبدأ درسه بطريقة عملية . وقد يكون من الواجب تغييرها ؛ لتكون ملائمة للتلاميذ . وإننا لا نتطلب منه أن يكون عبداً لكتاب معين ، أو طريقة معينة ، أو خطة ثابتة . ولا ننتظر منه أن يعلم تلاميذه كل مايعلم ، ولكننا ننتظر منه أن يعطيهم ما يستطيعون فهمه من المادة . وبكثرة التجربة والمرانة قد يدرك غلطات نفسه ؛ فيتداركها فى الدروس التالية . وفى استطاعته أن ينقد نفسه بنفسه بعد كل درس ؛ لينتفع بذلك النقد فى المستقبل ، إذا قام بتدريس هذه المادة مرة أخرى لتلك الفرقة ، ولا يكفى لإعداد درس من الدروس فى المدارس الابتدائية ، أو الإعدادية ، أو الثانوية أن يكتب التاريخ ، ثم يكتب درس كذا ، صفحة كذا ، من كتاب كذا .

– يتذكر المدرس دائما تلاميذه وسنهم ، ومستواهم ، ومقدرتهم العقلية والعلمية ، وما يلائمهم ومالا يلائمهم ، ويختار لهم من المادة مايناسب الذكى ، والمتوسط ، والغبى منهم . ويجب أن يعرف كيف يوضح هذه النقطة لذلك التلميذ . وكيف يُفْهِم هذه العبارة لهذا الطالب ، والنقط التى يجب أن يُلم بها الأذكياء ، والوسائل التى تُتَّخَذُ لتفهيم الضعفاء ، وكيف ينتفع بمعلومات التلميذ العبقرى فى تشويق غيره من زملائه . هذه أمور يجب أن يتذكرها المدرس دائما حينما يُعد درسه .

– يكون المدرس على علم تام بالوسائل التى يتخذها لتوضيح درسه ؛ من

القيام بتجربة خاصة ، أو عرض نموذج معين ، أو صورة جميلة ، أو مصور جغرافى أو تاريخى واضح . ويجب أن يعرف كيف يستعمل هذه الوسائل للإيضاح ، وأين يستعملها ، وأين يضعها ، ومتى يستعملها ويظهرها للتلاميذ ؛ كى يستفيدوا منها فى معرفة الأمور الصعبة ، وفهم النقط الغامضة . وإن حسن استعمال المدرس لوسائل الإيضاح ، وإظهارها عند الحاجة إليها ، والانتفاع بها كما ينبغى ، مما يدل على عناية المدرس بإعداد درسه ، وتنظيم خطته .

ــ ينتفع المدرس بمعلومات التلاميذ السابقة ؛ كى يربط المادة الجديدة بالقديمة ، وتذكّر هذه بتلك . ولا يكفى أن يعرف مادرسوه لينتفع به ، بل يجب أن يعرف ما سيدرسونه فى المستقبل ؛ ليلاحظه فى أثناء تدريسه ؛ فإن معرفة درس من الدروس قد تساعد على فهم آخر . وقد يتوقف فهم درس من الدروس على فهم درس آخر ؛ فَفَهْمُ (نائبِ الفاعل) يتوقف على معرفة (الفاعل) و(المفعول به) .

ــ يحسن المدرس اختيار مادته ؛ فحسن الاختيار يدل على حسن الذوق ، وأن يرتبها ترتيبا منطقيا ؛ كى يسهل على التلاميذ فهمها وتذكرها .

ــ يجب أن يبحث المدرس عن أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين الدروس بعضها وبعض ؛ فبمعرفة هذه الأوجه والموازنة بينها وبين ما يماثلها أو يضادها تتضح نقط الدرس .

ــ يتمكن المدرس من مادته ؛ حتى تكون واضحة فى نفسه ، ويستطيع توضيحها لغيره ، والتعبير عنها بلغة واضحة وعبارة سهلة ؛ فإن وضوح الفكرة يساعد فى وضوح العبارة . فإذا كانت الأفكار واضحة فى نفسه ، وكان متمكناً منها ، سهل عليه أن يُعبر عنها لتلاميذه .

ــ يجب تحديد الدرس وتعيينه ؛ بحيث يكون ملائما للزمن ، لايستغرق أكثر من الوقت المحدد ، ولا يتطلب أقل منه .

ــ ينتفع المدرس بمكتبة المدرسة ، ويعرف مابها من كتب تتصل بمادته ؛ حتى يستطيع أن يرشد التلاميذ إلى المراجع التى يرجعون إليها بعد دروسهم . وليس فى

استطاعة المدرس ذلك إلا إذا انتفع بخزانة الكتب فى المدرسة حقا ، وأعد دروسه كما ينبغى . ومن السهل تشجيع الطلبة على الاستفادة مما فى المكتبة من كتب ، والاستعارة منها ، وتفهيمهم الأبواب التى يقرءونها ، والكتب التى يطلعون عليها .

ـ تكون الدروس متصلة بالحياة كل الاتصال ، ملائمة للبيئة كل الملاءمة : فعند افتتاح مجلس الأمة يستطيع أن يجعل درسه فى المطالعة ، أو الإملاء ، أو التربية الوطنية ، عن الحياة النيابية ، وفى أوقات الغارات الجوية يمكنه أن يجعله عن طريق الوقاية منها . وفى الأعياد القومية تذكر كلمة عن كل عيد . وفى الحوادث التاريخية القومية يجب أن تكون الدروس مرتبطة بها كل الارتباط . وفى دروس الحساب يجب أن تذكر أثمان الأشياء فى المسائل الحسابية بحيث تناسب الأسعار فى أوقات الرخص أو الغلاء . وفى الجغرافية يجب أن تراعى التغييرات السياسية فى كل أمة ، والحدود الجديدة لكل دولة . وفى دروس مبادىء العلوم يجب أن تلاحظ فصول العام ، والظواهر الطبعية ، والنبات الملائم لكل فصل .

ـ يفكر المدرس فى الطريقة التى يريد أن يتبعها فى درسه ؛ بحيث يكون على علم تام بما يشاء أن يفعله ، أو يناقش فيه ، أو يستنبطه فى كل خطوة من خطوات درسه .

ولعل إعداد الدرس يفيد المعلم ، ويتضح ذلك كما يلى :

ـ المدرس المتمكن من مادته ، المعد لدرسه بعناية ودقة ، لايجد صعوبة فى حفظ النظام فى فصله . وفى استطاعته أن يرشد تلاميذه إلى غلطاتهم ، ويوعز إليهم ببعض النصائح التى تشوقهم إلى التعلم . وكثيراً ما ينشأ سوء النظام ، والعبث بالأدوات وبالدرس ، والكسل بين التلاميذ ، إذا وجدوا من المدرس ضعفاً فى مادته ، أو إهمالا فى إعداد درسه . أما المدرس المعد لدروسه ، الغزير المادة ، الواسع الاطلاع ، القوىُّ الشخصية ففى استطاعته أن يسيطر عليهم بقوته العلمية والشخصية ، وتكفيه نظرة أو إشارة لوقف هؤلاء العابثين عن عبثهم ، والكسالى عن تقصيرهم .

ـ المدرس الذى يعنى بإعداد دروسه ، ويفكر فى مادته ، وفى الطريقة التى بها يصل إلى عقول تلاميذه ـ يمكنه أن يكون ماهراً فى أسئلته وتدريسه ، ويستطيع أن يحكم حكما صحيحاً على مقدار مافهمه تلاميذه ، فهو يعرف حق المعرفة النقط التى فهمت ، والتى لم تفهم ، ومَن فهم ومن لم يفهم من التلاميذ ، والصعوبات التى تعترض كلًّا منهم ، ويقف بينهم موقف المرشد الحازم ، يهدِّىء المتسرع منهم ، ويشجع المتردد ، ويثنى على من يستحق الثناء ، ويوقظ الغافل ، ويساعد الضعيف ، ويحث الكسلان على العمل ، فتجد فى دروسه حياة ونشاطا وتشويقاً ، ومادته فى تجدد مستمر .

ـ يحافظ على أوقات تلاميذه ، ويعمل لإفادتهم ، وترغيبهم فى العمل ؛ فينتبهون إليه كل الانتباه ، ولا يضيعون له وقتا . ومثل ذلك المدرس لا يقف موقف المعتذر ، ولا يحتاج إلى اعتذار ؛ فهو مُعِدٌّ لدروسه دائما ، مؤدٍّ لواجبه خير أداء ، وقد يمر العام ولا يحتاج إلى معاقبة أحد ؛ لأنه لا يعرف التقصير ، والتقصير لايعرفه ، وتلاميذه مولعون به ، معجبون بإخلاصه ؛ فهو مَثَلُهُمْ العالى فى الإخلاص فى العمل ، لا يضيع وقتا فى محاولة تجربة خاطئة غير منتجة ، أو استعارة جهاز من الأجهزة ، أو آلة من الآلات ، أو مصور من المصورات الجغرافية أو العلمية من الفصول الأخرى فى أثناء الدرس ؛ فقد أعد كل شيء يتطلبه الدرس من قبل .

ـ المدرس الذى يعد دروسه اليومية بعناية ودقة وأمانة لايقف موقفا مخجلا أمام طلبته ؛ فلا يظهر بينهم بمظهر العاجز ، ولا يدَّعى أنه يعرف مالم يعرف .

ـ إن إعداد الدروس من الأمور الجوهرية لنجاح المدرس فى مهنته وتجديد معلوماته ، وترتيب مادته ترتيبا منطقيا ، وبغيره لايمكنه أن ينجح فى عمله ؛ فالنظام لديه مفقود ، ووقت تلاميذه ضائع ؛ لأن الفوضى دائمة ، والشكوى مستمرة . وربما لا يستطيع المدرس المهمل أن يضبط شعوره ؛ فيسب هذا ، ويلعن ذاك ، ويشعر بكثير من القلق ؛ فيضر صحته ، ويشعر بالخيبة والإخفاق .

ويجب أن يعد المدرس كل درس من دروسه إعداداً تاما ؛ كى يتمكن من

مادته ، ومن الأسئلة التى يسألها ، ويجتذب قلوب تلاميذه ، كما يجب أن يبحث عن وسائل الإيضاح الممكنة ــ الملائمة لسن التلاميذ ، وقواهم العقلية ــ من ذوات الأشياء ، أو نماذجها أو صورها أو رسومها . وعليه أن يُدَوِّنَ بكل عناية ودقة خطة لكل درس من دروسه ؛ بحيث تشمل الأسئلة ، وطرق النقاش ، والشرح والتوضيح ، والوسيلة التى يتخذها لتفهيم تلاميذه . وربما يكون هذا النوع من الإعداد شاقا مجهداً للمدرس ، ولكنه سيجد منه ثمرة كبيرة فى البحث والنشاط والعمل والانتفاع بالوقت . فالمدرس الذى يُعِدُّ دروسه على هذا النحو من الأمانة والاخلاص يكتسب قوة وعظمة ، ويجد لعمله نتيجة وثمرة ، ويمتلك قلوب تلاميذه ، وينال حبهم وإعجابهم ، فيبادلونه حباً بحب ، وإخلاصاً بإخلاص .

ويعانى الطلبة كثيرا من الصعوبات فى كتابة مذكراتهم لإعداد الدروس . وللتغلب على هذه الصعوبات يستطيع الطالب أن يدون مذكراته بطريقة طبعية لاتكلف فيها ولا تصنع ، يوضح فيها كل مايقوم به فى الدرس من عمل ، أو أسئلة ، أو مناقشة ، أو استنباط . وليس هناك مايمنع مراعاة **خطوات (هربارت الألمانى)** ؛ **بتقسيم الدرس إلى مراتب إعداد الدروس ، وهى :**

ــ المقدمة : ويذكر فيها الطالب ما يتخذه تمهيداً لدرسه .

ــ العرض : وهى المرتبة التى تعرض فيها المادة على التلاميذ ؛ كأن تقرأ القطعة أو تذكر القصة ، أو تكتب الأمثلة على السبورة ، أو تعمل التجربة .

ــ الربط : وهى المرتبة التى تربط فيها أجزاء الدرس بعضها ببعض ، أو تربط القاعدة الجديدة بالقديمة ؛ بالموازنة بين هذه وتلك .

ــ الاستنباط : ويذكر فى تلك المرحلة مايستنبط من التلاميذ ــ بعد الأسئلة والمناقشة والموازنة ــ من تعريفات ، وحقائق ، وقواعد ، وقوانين عامة .

ــ التطبيق أو الإعادة أو المراجعة ؛ بأن يسأل التلاميذ شفويا فى الدرس ، أو تدون التمرينات أو المسائل التى يراد قيام التلاميذ بها ، أو يكلفوا إعادة الدرس أو مراجعته ؛ حتى تثبت القاعدة الجديدة فى أذهانهم .

وفى أعلى المذكرة تذكر الفرقة التى يقوم الطالب بالتدريس فيها ، والفصل ، والمادة ، وموضوع الدرس ، والغرض العام منه والخاص ، والزمن ، والتاريخ ، ووسائل الإيضاح .

ثالثا ـ مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين

التفكير السائد فى مجال تدريس اللغات هو الاتجاه نحو الانتقاء ، أى اختيار مايبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب ، فلا ينبغى الاعتماد على طريقة واحدة ، والانتقاء يتطلب جهدا من المعلم ، فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة للمصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة ؛ ليختار بحكمة مايصلح لغرضه الخاص ، كما يتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة فى رفض مالا يناسب ، سواء من القديم أو الحديث ، ويكيف طرقه بحكمة بدلا من اتباع طريقة بعينها .

والتدريس يتضمن أكثر من معرفة الطرق ، فمعرفةُ المعلم للنظريات النفسية واللغوية ، ولأساليب التدريس ـ لا تكفى وحدها ، ولا تضمن النجاح ؛ إذ أن من أسس التعلم الجيد اتجاهات المعلم نحو عمله وتلاميذه ، فيجب أن يحب المعلم تلاميذه ، ويخلص لهم ، ويتفانى فى أداء واجبه ، ويحب المادة التى يدرسها [(1)].

والنظرة الشائعة إلى طرق التدريس تعتبرها وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بتوسط المعلم . والأساس الذى تقوم عليه هذه النظرة هو أن التعليم عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم . ويؤخذ على هذه النظرة أنها تقصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى ، وتجمد المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليا ، وتجعل المعلم سلبيا لا عمل له إلا استقبال المعلومات ، وتُسَوِّى بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق فى القدرات والاهتمامات .

بيد أن النظرة الحديثة إلى طرق التدريس تعتبرها وسائل لتنظيم المجال الخارجى

---

(1) فرنسيس عبد النور : تدريس اللغة الإنجليزية بين النظريات الفلسفية ـ القاهرة ، صحيفة التربية ، العدد الثالث يونية ١٩٧٥ ص ٨٩ .

الذى يحيط بالمتعلم كى ينشط ويغير من سلوكه ، إذا فهمنا من السلوك معناه الواسع الذى يشمل المعرفة والوجدان والأداء . والأساس الذى تقوم عليه هذه النظرية هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها . وتتميز هذه النظرة بأنها تنوع أهداف التعليم ، ولا تقصرها على المعلومات ، وتعتبر المعرفة البشرية متجددة باستمرار ، وتجعل دور المعلم إيجابيا فى الكشف والتحصيل ، وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ، وهى فوق هذا توسع مجال عمل المعلم من حيث اختيار المادة التى يقدمها ، والأسلوب الذى يتبعه فى التقويم ، والوسائل التى يستعين بها فى ذلك .

والخلاصة أن طريقة التدريس ينبغى أن ينظر إليها لا على أساس أنها شىء منفصل عن المادة العلمية أو عن المتعلم ، بل على أنها جزء متكامل من موقف تعليمى : يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التى ينشدها المعلم من المادة العلمية ، والأساليب التى تتبع فى تنظيم المجال للتعلم . فالتدريس بهذا الاعتبار « نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمى إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود ، وحتى يتم ربط التلميذ بالخبرة التعليمية (محتوى المنهج) يتوصل المدرس بطرق واستراتيجيات تدريس ، ويستعمل وسائل تعليمية تزيد من فاعلية تلك الطرق والاستراتيجيات » [٢] ومتى ما قرر المدرس أنه سوف يدرس لتلاميذه شيئا ، فإن عليه بالضرورة أن يقوم من جانبه بعدة أنواع من النشاط : ينبغى عليه أولا أن يقرر ويحدد الأهداف التى يقصد تحقيقها فى نهاية المقرر الدراسى . ثم عليه عندئذ أن ينتقى أساليب العمل والمحتوى والطرق التى تناسب الأهداف والتى تدفع التلميذ للتفاعل مع المادة الدراسية الملائمة بما يتفق مع مبادىء التعلم . وفى النهاية ينبغى عليه أن يقيس أو يقوم أداء التلميذ وفقا للأهداف التى انتقاها فى الأصل [٣].

---

(٢) محمد عزت عبدالموجود : التقويم التربوى ودوره فى توجيه العملية التعليمية ، اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات فى البلاد العربية ، القاهرة دار الطباعة الحديثة ١٩٧٤ ص ١١٣ .

(٣) روبرت ف ميكر : الأهداف التربوية : (ترجمة جابر عبدالحميد وسعد عبدالوهاب) ، بغداد ، مطبعة العانى ١٩٦٧ ص ٣ .

وهناك عدة شروط ينبغى أن تتوافر فى طرق التدريس كى تحقق الغرض منها . وأهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم ، والبناء على مالديهم من حصيلة سابقة ، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه ، وإشعارهم بإشباع الدوافع التى دفعتهم إلى التعلم .

بالإضافة إلى الشروط السابقة هناك شروط تختص بها بعض الطرق دون بعضها الآخر ، تبعا لنوع الهدف المنشود فإذا كان الهدف المعلومات فيحسن أن تكون نقطة البدء فى الطريقة إثارة مشكلة يستنبطها المتعلمون ، ويقسم الموضوع إلى مقاطع واضحة ، والعرض المنظم للأفكار التى ينطوى عليها كل مقطع ، والتكرار فى سياقات مختلفة ، ثم التلخيص وعرض المراجع . وإذا كان الهدف القيم والاتجاهات فإن الطريقة ينبغى أن تؤكد القدرة ، والجو العام للموقف ، واستخدام الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها . وإذا كان الهدف القدرة أو المهارة العملية فينبغى أن تعنى الطريقة فى إيجاز بتكوين الأساس النظرى للعمل . ثم تنطلق إلى التدريبات العملية المنظمة ، على أن تطعمها بمناقشات نظرية كلما اقتضى الأمر ذلك .

إلى جانب النوعين السابقين من الشروط ينبغى أن يُدخِل المعلم فى اعتباره عند اختيار الطريقة عُنْصرَ الاقتصاد فى الوقت والجهد ، وعنصر الإمكانات المتاحة ، فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض فى وقت أقل ، مع توافر الفعالّية ، كانت أولى بالاختيار ، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت أفضل . أما إِلْف المتعلم للطريقة فإنه شرط مطلوب ، ولكنه ينبغى ألا يحول بين المعلم وتجريب طريق جديدة مادام مطمئنا إلى نتائجها ، وبعد استخدامها عددا من المرات وتذليل صعوباتها للمتعلمين سوف تصبح مألوفة لديهم .

ومن أهم الأسس العامة للتدريس :

ـ مراعاة ميول التلاميذ ؛ بحيث يعطون من المواد مايلائمهم ، ويتفق مع رغباتهم ، وبيئتهم واستعدادهم ؛ كى يستفيدوا من الدراسة .

– استغلال النشاط الذاتى للتلاميذ ؛ بأن تشرك التلاميذ معك فى كل عمل تقوم به ، وتعطيهم فرصة للتفكير والعمل ، وتشجعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم فيما يستطيعون القيام به فى تعلمهم وبحوثهم ، وتوجه نشاطهم إلى الأشياء التى تناسبهم ، وتستغل النشاط الذى يظهرونه فى أية ناحية من النواحى ، وترشدهم إذا أخطئوا ، ولا تتدخل فى شئونهم إلا إذا كان هناك مايدعو إلى التدخل .

– التربية عن طريق اللعب ؛ بأن يجعل اللعب وسيلة للتربية ؛ فيتعلم الأطفال فى أثناء لعبهم ، وبخاصة فى مرحلة الطفولة ؛ فلا يشعرون بذلك الضغط المميت ، ولا يقيدون بكثير من القيود التى تكون عقبة فى سبيل حريتهم ، وإظهار مواهبهم ورغباتهم . وبطريقة اللعب يستطيع التلاميذ القيام بكثير من الأعمال فى المدرسة التى تُعَدُّ مملكة صغيرة للأطفال ، لاتفكر إلا فيهم ، وفى تهذيبهم ، وإدخال السرور على قلوبهم ، والنهوض بهم ؛ حتى يصلوا إلى الكمال ، أو مايقرب منه .

– العمل بقاعدة الحرية المعقولة فى التعليم ، وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونَوَاهٍ لاحاجة إليها .

– تشويق التلاميذ إلى العمل وترغيبهم فيه ، لا تنفيرهم منه ؛ حتى يعملوا برغبة ؛ فإن مايعمل برغبة لا يتعب .

– مراعاة عالم الطفل ، والتفكير فيه قبل أى شىء آخر ، والعمل لإعداده للحياة التى تنتظره ، بالجمع بين التعليم النظرى والعملى .

– إيجاد روح التعاون ، بأن يتعاون التلميذ مع المدرس ، والمدرس مع التلميذ والأب مع المعلم ، وبعبارة أخرى البيت مع المدرسة ؛ للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التى ننشدها من التربية والتعليم .

– تشجيع التلاميذ على أن يتعلموا بأنفسهم ، ويعتمدوا عليها ، ويثقوا بها فى أعمالهم وبحوثهم ، وألا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة ، والشعور بالصعوبة .

رابعا ـ طرق التدريس وتصنيفها

تصنف طرق التدريس فى مجموعات : فمنها مايضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض ، وينتهى بطريقة الاكتشاف ، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة ، ومنها ما يصنف الطرق بحسب الجهد المبذول فى كل طريقة من المعلم أو المتعلم أو من كلا الطرفين . ومنها ما يصنف الطرق على أساس أسلوب الأداء إلى الطرائق الكلامية ، والطرائق التوضيحية ، والطرائق العملية ، ومنها مايقسم الطرق على أساس فردى أو جماعى .

وفيما يلى عرض موجز لكل تصنيف من هذه التصنيفات :

قدم أدوين فنتون تصنيفا لطرق التدريس ، حيث وضعها جميعا على خط متواصل : قطبه الأول أسلوب العرض ، وقطبه الثانى أسلوب الكشف ، وبين قطبى العرض والكشف تقع الطرق التى تعتمد على المناقشة ، فطرق العرض تعتمد على إعطاء المثيرات للطالب ، وتندرج تحتها طرق الإلقاء والمحاضرة ، والعروض ، والوسائل السمعية والبصرية ، وأحيانا الطرق الاستنتاجية ، والاستقرائية والجمعية . والطرق التى تعتمد على المناقشة الموجهة هى الأسئلة والأجوبة ، والحوار والاستقراء والاستنتاج ، وقد يدخل ضمنها التعليم المبرمج القائم على التفاعل بين الطالب والمعلم .

أما الطرق التنقيبية الكشفية فهى التى تعتمد على النشاط الذاتى للمتعلم ، وما يبذله من جهد فى كشف المعلومات الجديدة ، دون أن يعطى مثيرات كثيرة [٤].

وقد تصنف طرق التدريس حسب الجهد المبذول فى كل طريقة ، فتقسم الطرق فى ثلاث مجموعات : أولها يشمل الطرق التى يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من التلاميذ . وثانيها يشمل الطرق التى يتقاسم العبء فيها المعلم والتلاميذ . وثالثها يشمل الطرق التى يتحمل التلميذ وحده العبء فيها ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج .

---

(٤) فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة : التربية العامة ، موضوعات فى أصول التدريس ، جامعة دمشق ، كلية التربية ، مطبعة زيد بن ثابت ١٩٨٠ ص ص ٤٠ ـ ٦٧ .

وتصنف طرق التدريس من حيث هى نشاط تعليمى يشترك فيه المتعلم والمعلم إلى ثلاث مجموعات : الطرائق الكلامية ، والطرائق الإيضاحية ، والطرائق العملية : فالطرق الكلامية تعتمد على الكلمة ، ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهى أو الكتابى : ومن أشهر هذه الطرق القصة ، والشرح والوصف ، والمحاضرة ، والقياس ، والاستقراء ، والمناقشة ، أما الطرق الإيضاحية فهى تعتمد على أن مصادر المعلومات هى الإيضاح المادى أو اللفظى . وتشمل طرق الصور والعرض ، والسينما المدرسية والرحلات المدرسية . أما الطرق العملية فأهم مصدر للمعلومات فيها الأفعال العملية والأعمال الكتابية التى ينفذها التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم مستفيدين من إشراف المعلم [٥].

والمتأمل لهذه التصنيفات من طرق التدريس يجد أنها قامت فى معظمها على عامل واحد فقط من مجموعة العوامل التى تقوم عليها عملية التدريس . غير أن مايهمنا فى هذا المقام هو أن ننتقى من هذه الطرق ـ بصرف النظر عن تصنيفاتها ـ مايفيد فى تدريس اللغة العربية ، ونحسن الطرق القائمة بتوصيفها فى شمول ودقة تساعد المعلمين على سلامة تطبيقها وتجنبهم مزالقها . كما أن انتقاء هذه الطرق سينظر إليه فى ضوء الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية ، وفى ضوء طبيعة اللغة العربية وخصائصها نطقا وكتابة ، حتى تجد هذه الطرق المنتقاة سبيلها إلى حيز التطبيق العملى لدى معلمينا الأكفاء .

وفيما يلى عرض لكل طريقة من هذه الطرق :

١ ـ الإلقاء (المحاضرة) :

شاع بين معلمى اللغة العربية استخدام طريقة الإلقاء بخاصة فى المرحلة الثانوية . وهى فى أحسن صورها عرض شفهى للمعلومات من جانب المعلم . وقد يكتفى فى هذا الشرح بالكلمة المنطوقة ، وقد يستعين ببعض الوسائل المعينة ، أما الطلاب فهم يستمعون ، وقد يسجلون بعض ما يلتقطونه مما يلقى عليهم

---

(٥) المرجع السابق .

للرجوع إليه فيما بعد . ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة ؛ لأنها تمكنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات فى أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب . غير أن هذه الطريقة تؤدى إلى ملل الطلاب وسلبيتهم ، وعدم فهمهم لكثير مما يلقى عليهم ، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب ، بدلا من الفهم والتفكير ، وضعف الصلة بمصادر المعرفة والعلم .

ويتغلب بعض المعلمين على هذه العيوب بالبدء بِطَرْح مشكلة أو سؤال يستثير جميع الطلاب ويدفعهم إلى التفكير ، أو بِرَسْم خريطة مبسطة للحصة يتضح منها أقسامها الكبرى ، وكيف نجيب عن السؤال ، واختيار كمية من الأفكار تناسب زمن الحصة ، وعرض هذه الأفكار فى وحدات واضحة المعالم بأسلوب سهل مع تكرار الفكرة أكثر من مرة ، حتى يستوعبها أكبر عدد من الطلاب ، على أن يكون التكرار فى سياقات مختلفة وتعبيرات متنوعة وبأمثلة مختلفة ، وذلك لمنع تسرب الملل إلى نفوس الطلاب . وعند الانتقال من وحدة فكرية إلى أخرى يحسن تلخيص الفكرة الأولى وربطها بما تم عرضه من أفكار . وقد تنتهى الحصة بملخص وافٍ يحدد أفكارها الرئيسة ويسمح للطلاب بتدوينه . ثم يطرح المدرس أسئلة ، ويسمح للطلاب بتوجيه بعض الأسئلة والاستفسارات ؛ لأنَّ تَمَثُّلَ المعارف واستيعابها شرط أساسى لنجاح طريقة الشرح أو الإلقاء هذه ؛ لأنَّ تكوينَ الأحكام والاستنتاجات والبراهين التى تسهم فى حقائق جديدة عند الطلاب لن تتوفر بغير ذلك .

وخير وسيلة يتخذها الطالب للتغلب على ما فى طريقة المحاضرات من صعوبة . أن يدون نقطاً محدودة ، أو أفكاراً معينة فى أثناء المحاضرة . وبعد أن تنتهى المحاضرة يستطيع الطالب فى وقت آخر أن يضعها فى صيغة جديدة ، بعبارة جديدة ، بأسلوبه الخاص ، ويرتبها ويهذبها مع مراعاة الجودة والإتقان : فيوضح الغامض ، ويكمل الناقص فى الفكرة والأسلوب . وحبذا الأمر لو اطلع على كتب أخرى فى الموضوع نفسه ، واختار منها مايحلو له من أفكار يضيفها إلى موضوعه ؛ حتى تتكون لديه مجموعة من المحاضرات الثمينة فى كل فرع من مادته ، ويعتاد حب الاطلاع ، وتكثر معلوماته وتجاربه . وهنا يمكننا أن نقول : إن الطالب المستمع

قد بذل مجهوداً عقليا فى الكتابة والتذكر ، والبحث والاطلاع ، والتجديد والاختراع ، والإجادة والإتقان . ولكن هل يستطيع ذلك الطالب أن يقوم بهذا فى كل محاضرة إذا كان لديه خمس محاضرات كل يوم ، وثلاثون محاضرة كل أسبوع ؟ اللهم لا .

وخلاصة القول أن طريقة المحاضرات لاتناسب التلاميذ ، ولا تصلح لأن تكون طريقة أساسية للتدريس فى المدارس ؛ فإن التلاميذ فى تلك المدارس يحتاجون إلى السير معهم بالتدريج بالطريقة التى تلائمهم ؛ كى يفهموا مايعرض عليهم من الدروس . ولا يمكننا أن ننكر أن فى طريقة المحاضرات اقتصادا كبيرا فى الوقت ، وأنها منظمة مرتبة محدودة ، ولهذا التنظيم والترتيب والتحديد فائدة كبيرة فى الدراسة .

٢ ـ الاستقرائية ـ الاستنتاجية :

كثر استخدام الطريقة القياسية بين معلمى اللغة العربية . وفيها يبدأ المعلم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام ، وتوضيح القاعدة بعرض أمثلة لها ، ثم التطبيق على القاعدة ، وتستند هذه الطريقة على القياس ، وهو انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ، ومن الكل إلى الجزء ، ومن المبادىء إلى النتائج ، وهى إحدى طرق التفكير العامة التى يسلكها العقل فى الوصول من المعلوم إلى المجهول .

وقد شاعت هذه الطريقة بين المعلمين لسهولتها ، ولأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم أو المتعلم لسرعتها فى الأداء . غير أنها لا تسلك طريقا طبيعيا فى كسب المعلومات ؛ لأن العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها ، كما أن الأمثلة أيسر من القاعدة ، بيد أن القاعدة الصعبة تقوم على الأمثلة السهلة . كما أنها تبعد التلاميذ عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم ، كما أنها لا تصلح فى المرحلة الابتدائية ؛ لأنها تحتاج إلى استخدام الفكر المجرد .

أما الطريقة الاستقرائية ففيها يبدأ العقل من الخاص إلى العام ، من الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة التى تنتظم تلك الحالات المفردة . وفيها يحيل

التلاميذ على كشف الحقائق وتعرفها متدرجين من الجزء إلى الكل ، وفيها استخدام للأسئلة وصولا إلى استنباط القاعدة التى يراد تعليمها . وهى من طرق التفكير الطبيعية التى يسلكها العقل ، وفيها يكثر المعلم من جمع الأمثلة الجزئية المتنوعة التى تتضمنها القاعدة ، وفيها مزج القواعد بالأساليب اللغوية . وهى شائعة فى دروس القواعد النحوية والصرفية ، ودروس الأدب والبلاغة ، ودروس الإملاء ، كما أنها تصلح لما بعد المرحلة الابتدائية .

غير أن طريقة الاستقراء يؤخذ عليها البطء فى توصيل المعلومات ، وأن المدرسين يتعجلون تلاميذهم فى الوصول إلى القاعدة من مثالين أو ثلاثة أمثلة ، كما أنها تستخدم أمثلة متقطعة لاتجمعها وحدة فكرية .

والحقيقة أن الطريقتين السابقتين كلتيها لا تستخدمان منفردتين ، بل هما كُلٌّ متكامل يستخدمهما المعلمون معا ؛ ذلك لأن الاستقراء يتفق وطبيعة العقل ، ووصول التلاميذ إلى كشف القاعدة العامة لايكفل وحده حسن فهمهم لها ؛ ولذلك يجب التأكد من ذلك بالتطبيق على هذه القواعد باستخدام الطريقة القياسية الاستنتاجية المكملة والمتممة للطريقة الاستقرائية . فالتدريس لا يستغنى عن طريقتى الاستقراء والقياس معا ، فهى طريقة صاعدة هابطة ، الاستقراء لكشف المعلومات والاستنتاج لتثبيتها وتأكيدها ، وتلك حقيقة يجب أن يلتفت إليها معلمو اللغة العربية فى دروس القواعد النحوية والصرفية والإملائية ، وفى دروس الأدب والبلاغة .

٣ ــ الطريقة الاستنباطية ، وهى طريقة هربارت :

الغرض من هذه الطريقة أن تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق ، والأحكام العامة ، بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط ؛ فهى طريقة يبحث فيها عن الجزئيات أولاً للوصول إلى قاعدة عامة ؛ كأن تناقش التلاميذ فى الأمثلة المدونة على السبورة ؛ حتى تستنبط منها حكماً أو قاعدة من القواعد ؛ بحيث تكون الأمثلة كثيرة يمكن الاستنباط منها . وتعد هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس فى تعويد التلاميذ

التفكير ، ولو أنها بطيئة . وهى تُعَوِّدُ التريث فى الحكم . ومن السهل أن تستعمل فى كثير من المواد ، **وتسمى أيضاً الطريقة الاستقرائية** .

وقد بنيت هذه الطريقة على الخطوات التى وضعها « يوحنا فريدريك هربارت » المربى الألمانى ، وبها يرتب الدرس إلى عدة نقط ، يسميها « هربارت » خطوات الدرس أو مراتبه . ولكل مرتبة منها غرض خاص يجب العمل لتحقيقه ؛ لأجل الوصول إلى الغرض المقصود من الدرس ، وهو فهمه بطريقة منظمة .

وتسير هذه الطريقة فى أربع خطوات هى :

● الإيضاح أو المقدمة ، وتداعى المعانى أو الربط ، والنظام أو الحكم ، ثم الطريقة أو التطبيق والمراجعة . ويمكن تفصيل ذلك كمايلى :

● **الخطوة الأولى** : تمثل التحليل الأول للفكرة العامة ، وتعد أذهان التلاميذ للدرس الجديد ، وتسمى مقدمة . وبها ننتفع بمعلومات التلاميذ القديمة ، ونربطها بالمعلومات الجديدة ؛ كى يسهل عليهم تذكرها . وليس الغرض منها استنباط كلمة أو عنوان للدرس – كما يظن كثير من الطلبة فى مقدمات الدروس – ولكن الغرض إعداد أذهان المتعلمين للدرس الجديد ، وتشويقهم إليه .

● **الخطوة الثانية** : وهى تداعى المعانى أو الخواطر ، وهى خطوة البحث والاستكشاف ، والتفكير فى العلاقات التى تربط الأمثلة بعضها ببعض ، والعناصر بعضها ببعض ، وتمثل مرحلتى العرض والربط ، حيث تعرض الحقائق الجديدة فى الدرس مرتبة منظمة ، ويناقش التلاميذ فيها حتى يفهموها ، ثم تربط تلك الحقائق والنقط بعضها ببعض ، وتربط المعلومات الجديدة بالقديمة ، بالموازنة بين الأشياء المتشابهة أو المتضادة ؛ كأن توازن بين الفاعل ونائب الفاعل ، وبين الفاعل والمفعول به ، وبين كان وإنّ ، وبين الجملة الاسمية والجملة الفعلية ، وبين عمليتى الجمع والطرح ، أو الضرب والقسمة .

● **الخطوة الثالثة** : وهى خطوة النظام أو الحكم ، ويراد منها ترتيب العناصر ترتيباً منظماً بعد ربط بعضها ببعض ؛ لتكوين حكم من الأحكام ، أو استنباط

قاعدة من القواعد ، أو نظرية من النظريات وهى التى تعرف بمرحلة الاستنباط ، بعد المناقشة فى أمثلة كافية مختارة . ففيها ينتقل العقل من أمر مُحَسٍّ إلى أمر معنوى ؛ كنظرية من النظريات ، أو تعريف من التعريفات .

● **الخطوة الرابعة** : وهى الطريقة ، والمراد بها خطوة التطبيق أو المراجعة ، فبعد معرفة القاعدة الجديدة يجب تثبيتها بإعطاء تمرينات أو تطبيقات أو أسئلة عليها ؛ كأن تطالب بعض التلاميذ بذكر ملخص الدرس فى حصة تاريخ ، أو تعطيهم تمرينات هندسية ، أو حسابية ، أو تطبيقات عربية ، أو إنكليزية على القاعدة الجديدة التى أخذوها شفوياً وكتابياً حتى تثبت فى أذهانهم .

وقد أدخل عليها بعض أتباعه مثل « زيلر » و « رين » كثيراً من التنقيحات وجعلوها خمس مراحل وهى : المقدمة ، والعرض ، والربط ، والاستنباط ، والتطبيق أو المراجعة .

فخطوات « هربارت » وصف دقيق للطريقة التى بها يسير العقل لتكوين حكم من الأحكام ، أو قاعدة من القواعد . وتتضمن هذه الطريقة العقلية تحليل الشىء ، ثم الموازنة بينه وبين غيره ، ومعرفة أوجه الشبه أو الخلاف بينه وبين غيره ، ثم استخلاص حكم عام بعد هذا البحث ، ثم تثبيت الحكم العام ، أو القاعدة الجديدة فى أذهان التلاميذ بالتمرينات ، والتطبيقات ، الشفوية والكتابية والإعادة والمراجعة .

وبإتباع خطوات (هربارت) يجد المدرس كثيراً من التكلف والصعوبة ، ولايعطى التلميذ فرصة كبيرة للتفكير ؛ فالمدرس هو الذى يعد له مقدمة الدرس ، وهو الذى يعرض المادة عليه ، وهو الذى يناقش ويشرح ويسأل ، ويطالب بالموازنة وذكر الحقائق التى يمكن استنباطها من الأمثلة ، فلايترك التلميذ يعتمد على نفسه فى التكفير ، ولايسمح له بالبحث عن المشكلة بنفسه ؛ حتى يشعر بصعوبتها ، ويحددها ، ويعرفها حق المعرفة ، ويعمل للتغلب عليها ؛ بفرض الحلول الممكنة ، والتفكير فى كل حل ، وقبول الحل الذى يمكن تنفيذه ، والعمل بإرادة قوية للتنفيذ .

فطريقة (هربارت) استقرائية ، وفيها تربية للعقل إلى حد ما ، ومراعاة للترتيب

المنطقى ، ولكنها لا تربى العقل تربية استقلالية ، وهى تتجاهل الترتيب النفسى الذى نادى به « جون ديوى » الفيلسوف الأمريكى . وجدير بالمدرس ألّا يتقيد بطريقة من الطرق ، وأن يكون طبيعياً فى تدريسه ، ويختار الطريقة المثمرة التى تلائم درسه وتلاميذه ؛ **فيخبر حيث يجمل الإخبار . ويستقرىء حيث يحسن الاستقراء ، ويحاور حيث يحسن الحوار ، ويدرب حيث يجب التدريب ، ويرشد حيث يجب الإرشاد ، ويختبر حيث ينبغى الاختبار .**

وعلى مبدأ (هربارت) فى هذه الخطوات الخمس أهملت النواحى الخلقية ، كما أهملت تربية الشخصية ، مع أنها من الأغراض الهامة فى التربية . وقد عنى (هربارت) بالحواس والأمور المحسة أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل . وهو بهذه الخطوات والمراتب يتحكم فى المدرسين وتفكيرهم ، ولايترك لهم فرصة للإبداع والابتكار .

ومع هذا النقد لايمكننا أن ننسى أو ننكر أنها قد أفادت المدرسين المبتدئين فائدة كبيرة فى إعداد دروسهم ، وترتيب خططهم ؛ **فبالمقدمة** يشوق التلاميذ إلى الدرس الجديد ، فينتبهون إليه ، ويربطونه بالقديم . **وبالعرض** يفهون المادة الجديدة بطريقة واضحة منظمة ، فلاينتقل المدرس من فكرة إلى أخرى حتى يثق تمام الثقة بوضوح الفكرة الأولى فى نفوس التلاميذ . **وبالربط** تربط أجزاء الدرس بعضها ببعض ربطاً تاماً ، ويعرف مابينها من تشابه أو تضاد ؛ كى يسهل فهمها وتذكرها . **وبالاستنباط** يصل التلاميذ إلى القاعدة أو الحكم أو النتيجة أو التعريف بعبارة سهلة واضحة . **وبالتطبيق** تثبت المعلومات فى أذهانهم ، كى ينتفعوا بها عند الحاجة ؛ فالمدرس بعد انتهاء الدرس يسأل تلاميذه فيما عرفوه ؛ ليتحقق فهمهم له ، ثم يعطيهم تمريناً شفوياً على القاعدة ، ثم تطبيقاً كتابياً ؛ حتى يرسخ الدرس فى أذهانهم تمام الرسوخ .

وبهذه الخطة (الهربارتية) يربط الدرس الجديد بالقديم ، وترتب الأفكار ، ويسير المدرس مع تلاميذه نقطة نقطة على حسب قواهم ، ويعودهم الملاحظة ، والموازنة ، والحكم ، ويشركهم معه فى العمل ، ويدربهم على التعبير عما لديهم من الأفكار بعبارة صحيحة ، ويكون التعليم شائقاً فى نفوسهم ، وتثبت المواد فى أذهانهم . ولكننا

لاننكر أن هناك تدخلاً كثيراً من المدرس ، واتكالا عليه فى كثير من الأمور ؛ فهو الذى يعد المادة كما قلنا ، وهو الذى يرتبها وينظمها ، وهو الذى يوجه نظر التلاميذ إلى هذه الحقيقة أو تلك ، ولايترك لهم فرصة كبيرة للاعتماد على أنفسهم فى البحث والتفكير ، والاستقلال فى العمل .

٤ - المناقشـــة :

هى طريقة تقوم فى جوهرها على الحوار . وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه . ففيها إثارة للمعارف السابقة ، وتثبيت لمعارف جديدة ، والتأكد من فهم هذا وذاك . وفيها استثارة للنشاط العقلى الفعال عند التلاميذ ، وتنمية انتباههم ، وتأكيد تفكيرهم المستقل .

والمناقشة فى أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات ، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة ، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتداء إلى رأى فى موضوع القضية . وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع ، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكرى الذى تسير فيه المناقشة حتى تنتهى إلى الحل المطلوب .

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابى لكل عضو من أعضاء الجماعة ، والتدريب على طرق التفكير السليمة ، وثبات الآثار التعليمية ، واكتساب روح التعاون والديمقراطية ، وأساليب العمل الجماعى والتفاعل بين المعلم والتلاميذ ، والتلاميذ بعضهم والبعض الآخر ، وتشمل كل المناشط التى تؤدى إلى تبادل الآراء والأفكار .

وتصلح المناقشة فى جميع المراحل التعليمية ، وتأخذ فى الصفوف العليا – وخاصة فى المرحلة الثانوية – صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأى موحد فى أحد الموضوعات المطروحة للجدل ، والتى تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس . ويعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة ووضوح بحيث تكشف للتلاميذ الخطوات المراد إنجازها .

ومن عيوب طريقة المناقشة عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة ، وتحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية ، وطول الوقت الذى تستغرقه دراسة الموضوع ، والافتقار فى كثير من الأحيان إلى الرائد المدرب الذى يتيح الفرصة لكل عضو كى يعطى ماعنده مع التقدم المستمر فى سبيل الوصول إلى الغرض الذى تسعى إليه الجماعة . ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التى تسمح طبيعتها بالمناقشة ، وبقسمة الجماعة ، دون أن يستأثر بالقيادة أو يحتكر الحديث ، وبالإعداد السابق للمناقشة عن طريق جمع المعلومات المطلوبة ، وتحضير الوثائق اللازمة ، وتسجيل بعض مناقشات الجماعة ثم إعادتها على أسماع الجماعة ، ومناقشة نقط الضعف والقوة فى الطريقة التى سارت بها هذه المناقشات .

وللمناقشة أنواع مختلفة هى [٦] .

(أ) المناقشة التلقينية : تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود التلاميذ إلى التفكير المستقل ، وتدريب الذاكرة . فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة فى الذاكرة ، ويثبت المعارف التى استوعبها التلاميذ ويعززها ، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف . وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم أن يكشف النقاط الغامضة فى أذهان التلاميذ ، فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة . فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة تتيح الفرصة أمام التلاميذ لحفظ الحقائق المنتظمة ، وتعطى المعلم إمكانية الحكم على تلاميذه فى مدى استيعابهم للمادة الدراسية .

(ب) المناقشة الاكتشافية الجدلية : يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة . فهو لم يكن يعطى تلاميذه أجوبة جاهزة ، ولكنه كان بأسئلة تارة ومعارضته تارة أخرى يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة . كما أن هدفه لم يكن إطلاقاً إعطاء التلاميذ المعارف ، وإنما كان إثارة حب المعرفة لديهم ، وإكسابهم

---

(٦) فخر الدين القلا وجبرائيل بشارة : **المرجع السابق** ص ٥٣ – ٥٤ .

خبرة فى طرق التفكير التى تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة . وقد سمى هذا الشكل التوليدى للمناقشة بالطريقة السقراطية .

وفيها يطرح المعلم مشكلة محددة أمام تلاميذه ، تشكل محوراً تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف ، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها ، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية ، ويوازى التلاميذ بين مجموعة الحقائق التى توصلوا إليها ، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء فى استخراج القوانين والقواعد وتعميم النتائج ، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه ، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات ، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقى . وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد .

وهناك أنواع أخرى من المناقشة هى :

(جـ) المناقشة الجماعية الحرة : فيها يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعاً ، ويحدد قائد الجماعة : المدرس أو أحد التلاميذ أبعاد الموضوع وحدوده . ويوجه المناقشة ؛ ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة ، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة ، ويحدد فى النهاية الأفكار الهامة التى توصلت لها الجماعة .

(د) الندوة : تتكون من مقرر وعدد من التلاميذ لايزيد عددهم عن ستة يجلسون فى نصف دائرة أمام بقية التلاميذ . ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازناً بين المشتركين فى عرض وجهة نظرهم فى الموضوع . وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها . ويطلب من بقية التلاميذ توجيه الأسئلة التى ثارت فى نفوسهم إلى أعضاء الندوة ، وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضاً ، ثم يقوم بتلخيص نهائى للقضية ونتائج المناقشة .

(هـ) المناقشة الثنائية : وفيها يجلس تلميذان أمام تلاميذ الفصل . ويقوم أحدهما بدور السائل ، والآخر بدور المجيب ، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به .

(و) السمبوزيم : يتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ يناقشون موضوعاً معيناً أمام باقى

تلاميذ الفصل ، بحيث يناقش كل منهم جانباً واحداً من جوانب الموضوع سبق الاتفاق عليه . ويقدم المقرر كلاً منهم ليعرض جانب الموضوع الذى كُلِّف إياه .

والمناقشة من الطرق الفعالة فى تدريس اللغة العربية بحيث تنمى معلومات التلاميذ وثروتهم اللغوية ، وتحثهم على البحث والاطلاع ، وتكسبهم مهارة المناقشة ، وتعودهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم ، وتبادل وجهات النظر ، واحترام رأى الآخرين . كما أن استخدام الأسئلة والأجوبة يشد انتباه التلاميذ نحو الدرس ، ويشعرهم بأثر مساهمتهم فى سيره .

غير أن هذه الطريقة صعبة التطبيق ؛ لأنها تتطلب من المعلم مهارة ودقة فى إعداد الدرس ، والعناية الخاصة بالأسئلة من حيث الصياغة والترتيب المنطقى بما يناسب فهم التلاميذ . كما أن طريقة المناقشة تحتاج إلى زمن طويل حيث يسير الدرس ببطء ، والاستخدام السيىء لها يبعثر المعلومات ، ويفقد الدرس وحدته ؛ ولذلك فهى تحتاج إلى مدرس جيد يمتلك مهارات التدريس والمفاهيم والمعارف الجديدة ، والقدرة على التفكير المنطقى ، وقيادة المناقشة ليشارك أكبر قدر من التلاميذ ، وتقريب الحقائق إلى التلاميذ رغم الفروق الفردية . **كما يجب أن يتمكن المدرس من فن السؤال بمعنى :**

ـ أن يكون السؤال واضحاً بسيطاً موجزاً فى صياغته ؛ ليثير التلاميذ فى أقصر وقت ممكن إلى شيء محدد .

ـ أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح وماسبقه من أسئلة ، بحيث يسير الدرس فى نظام متتابع يثير نشاط التلاميذ ، ويساعدهم على حسن الفهم .

ـ أن تكون لغة السؤال واضحة سليمة محددة ، لتكون استجابات التلاميذ متقاربة أو واحدة ؛ لأنه لايحتمل إلا تأويلاً واحداً .

ـ أن يكون إلقاء السؤال بلغة سليمة وبشحنة انفعالية مناسبة تستثير التلميذ ، وتحفزه إلى البحث والإجابة .

ـ ألا يعمد السؤال عند إلقائه إلى مفاجأة التلميذ وإرباكه .

ـــ أن توزع الأسئلة توزيعاً عادلاً على أساس عشوائى ؛ حتى يضمن المدرس المشاركة الفعالة لكل التلاميذ وشد انتباههم ناحية الدرس .

ـــ أن تتنوع الأسئلة ؛ لتستثير معارف قديمة سبقت دراستها ، وتثبيت معارف جديدة ، وتطبيق هذه المعارف وتلك .

معنى ماسبق أن الأسئلة تهدف إلى وضع التلميذ فى موقف مشكل يجعله يفكر ويبحث ويكشف الحل المطلوب .

٥ – الطريقـة الحواريـة :

هى طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة ؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق . وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط ؛ ذلك الفيلسوف الذى كان يستعمل تلك الطريقة مع غيره متظاهراً بالجهل ؛ ليرشد المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة ، بعد الأخذ والعطاء ، والسؤال والجواب ، فى وقت بلغت فيه التربية العقلية فى (أثينا) المركز الأسمى من العناية بها . وقد كان غرضه بث المعلومات فى نفوس تلاميذ ، وتعويدهم البحث وراء الحقيقة ؛ حباً للحقيقة .

وجد (سقراط) حوله طلبة متعطشين إلى العلم ، مولعين بالتأمل والتفكير ، والحكمة ، كما وجد عدداً ليس بالقليل من السوفسطائيين وعلماء البلاغة ، الذين كان من همهم اللعب بالألفاظ ، وتعليم الطلبة أساليب البلاغة .

ومن الأسباب التى دعت (سقراط) إلى الحوار والنقاش ما رآه من تسرع الإنسان عادة إلى ذكر الأحكام والقواعد العامة قبل الاستقراء التام ، والفحص الكامل ، وتساهله فى استعمال الكلمات والألفاظ قبل التحقق من معرفة معناها . فكان الغرض الرئيسى لسقراط من الحوار إزالة الأوهام من العقول والتخلص من العقبات التى كانت تقف فى سبيل العلم والتعليم ، وإرشادهم إلى أحسن الوسائل فى التفكير والحكم والتعليل ، وكسب المعلومات والمعارف ، والانتفاع بها انتفاعاً حقاً . فطريقته فى الأسئلة كانت تشجع على البحث والتنقيب ، والتفكير ، وتهذيب قوى سامعيه .

وهذه الطريقة – وإن كانت تدعو إلى التفكير العميق – تستغرق زمناً طويلاً للوصول إلى حقيقة من الحقائق . ومن مثالبها كثرة الاستطراد ، والخروج من موضوع إلى آخر ، وإهمال النقطة الأساسية . وليس من السهل على ضعاف المدرسين أن يستعملوها ؛ فإنها تحتاج إلى كثير من المهارة والدقة ، وتتطلب نشاطاً وانتباهاً من التلميذ والمدرس ، وهذه أهم فائدة من فوائدها . وهى تجمع بين الطريقة الإرشادية والطريقة التنقيبية ؛ لأنها تحتاج إلى الإرشاد والبحث والتفكير دائماً .

ولكى ينجح المدرس فى استعمال الطريقة السقراطية ، يجب أن يُعد كل درس من دروسه إعداداً كاملاً ، ويعد أسئلته بكل عناية ودقة ، ويرتبها ترتيباً تاماً ؛ كى يسهل عليه بث المعلومات فى نفوس تلاميذه . ويتوقف النجاح فى استعمالها على درجة كبيرة من مهارة المدرس .

لقد كان سقراط يقود تلميذه ويسوقه إلى البحث والاستقصاء للوصول إلى الحقيقة ، فكان يُرِى تلميذه أن هناك صعوبات مستترة فى كثير من الأشياء التى تبدو لنا سهلة عند عرضها علينا ، وأن للقضايا العامة – التى يمكن تصديقها والموافقة عليها – استثناءات وشروطاً خاصة ، وأنه ليس من الحكمة أن نحكم على تلك الأشياء حكماً عاماً قبل أن نعرفها ونختبرها بكل عناية ودقة .

هذه المبادىء التى كان يفكر فيها (سقراط) من الأمور الضرورية للتربية العقلية .

وإذا لحظت حينما تقرأ محاورات (سقراط) وبحوثه وجدت أنها تنتهى بنتائج سلبية ، ولا تؤدى إلى حقيقة معينة ، أو نتيجة مرضية لتلاميذه وأتباعه ، فتذكر أن سقراط كان مؤمناً كل الإيمان بهذه الطريقة ؛ لأنه كان يحاول أن يظهر لتلاميذه الفرق بين ماعرفوه ومالم يعرفوه . فكان يعترض على مايقولون ، ويشككهم فيما يجيبون به ؛ كى يصلوا إلى النتائج بأنفسهم ؛ ولذا يرى أنه أفادهم فائدة عقلية كبيرة أكثر مما لو أخبرهم بالحقائق مباشرة ، ومنحهم إياها من غير تفكير .

٦ – تمثيـل الأدوار :

تقمص الأدوار مدخل حيوى لتدريس اللغة ، ويمكن أن يتم بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دوراً ، ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور ، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلاميذ ، أو مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أو السياسية أو العسكرية أو الدينية . فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة فى جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التى يعيشها ويمارس اللغة من خلالها فتؤدى وظائفها فى الفهم والإفهام . ومن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس أنماطاً لغوية وكلمات وجملاً وأساليب مما يسمعه أو يتحدث هو أو غيره به داخل المجتمع . ومن خلال هذه المباريات اللغوية تزداد ثروة التلميذ اللغوية فى شكل كلمات جديدة يستخدمها أو معان جديدة تكتسبها الألفاظ بجوار المعانى التى سبق له أن عرفها . كما أن أفكار التلاميذ تنمو وخبراتهم تزداد وأحاسيسهم تصقل . كل هذه الجوانب تيسر للتلميذ أن يمارس اللغة بنجاح فى مواقفها الطبيعية العملية داخل المجتمع .

ولا تقتصر هذه الطريقة على التمثيل وتقمص الأدوار المختلفة ، بل تتعدى ذلك إلى اللعب اللغوى ، فاللعب إعداد للحياة المكتملة . فهو يعلم قواعد السلوك ، ويعلم استخدام اللغة استخداماً حقيقياً فيه التنغيم وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات ، وتقليد أنماط لغوية صادرة عن أشخاص لهم أدوارهم الاجتماعية والمهنية . وقد يكون اللعب فردياً أو جمعياً . وقد صنعت عدة ألعاب لغوية تتفق وعمر التلميذ ، لها قواعدها وأصولها وأهدافها . ومن أبرز هذه الألعاب التليفون والبطاقات ، وصندوق الكلمات ، وتكوين الجمل . وهى تنمى مهارات التلميذ فى الفنون اللغوية الأربعة : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة — فى جو طبيعى تقريباً يدفع التلاميذ إلى ممارسة اللغة عبر هذه المناشط .

تحتاج هذه الطريقة إلى الحركة والنشاط والعمل فى الهواء الطلق ، وهى لا تتقيد بحجر دراسية . فالدروس يمكن أن تعطى بطريقة تمثيلية فى حديقة المدرسة . أو ملعبها ، أو مكتبتها .

فبها يكون التعليم شائقاً ، ويكون الأطفال سعداء حينما يقومون بتمثيل أدوراهم فى دروسهم . وحينما يكونون سعداء يبذلون كل جهدهم فى عملهم .

وبها يكون التعليم عملياً . ويكون التلاميذ عمليين ، ويشعرون بالسرور والغبطة حينما يكلفون تمثيل رواية ، فتراهم يعملون بشوق ورغبة ، ويبذلون مافى طاقتهم ، وما فى وسعهم ؛ لنجاح تلك الرواية ، والقيام بكل شيء فى إعدادها وتمثيلها إذا وجدوا تشجيعاً من أساتذتهم وإخوانهم .

بالطريقة التمثيلية يتعلم التلاميذ البحث عن الرواية فى مراجع مختلفة ، بمساعدة المدرس وإرشاده ، ثم كتابتها ، وإعدادها ، كما يتعلمون الإلقاء والتمثيل والرجوع إلى التاريخ فى الملابس والعادات والآراء والأفكار . ويقبلون النقد ، ويعتادون الاعتماد على النفس إذا كلفوا قراءة قطعة تمثيلية ، وإعداد ما يلائمها من أزياء وأثاث . وبالطريقة التمثيلية تحيا الدروس من موتها ، وتبدو فرصة كبيرة للإقدام والخطابة ، والبحث والكتابة ، والاعتماد على النفس ، وتحمل المسئولية .

إن الأساس فى التمثيل الرجوع إلى الكتب الأدبية والاجتماعية لاختيار روايات أدبية ، خلقية اجتماعية ، تلائم البيئة والمجتمع ؛ لهذا يجب أن تكون مكتبة المدرسة غنية بما يحتاج إليه التلاميذ من كتب تناسب مستواهم العقلى والعلمى ، ومن مراجع يسهل عليهم الرجوع إليها ، بحيث يشجعون على القراءة والاستعارة ، وكتابة الروايات وتمثيلها .

وعلى المدرس أن يرشد التلاميذ إلى اختيار الكتب ، والموضوعات التى تصلح للتمثيل . وسيجد من المتعلمين والمتعلمات كثيراً من الرغبة وحب العمل . إذا وجدوا تشجيعاً .

وإن الواجب الأول على المدرس أن يوقظ فى المتعلم الرغبة فى التعلم ، ويبث فى نفسه حب العلم . وإذا وجدت هذه الرغبة ، وهذا الحب ، كان العمل مثمراً ، وكانت الدراسة منتجة . فيجيدون دراسة اللغة عرضاً ، وتتسع معلوماتهم اللغوية ، وتكثر أفكارهم فى أثناء بحثهم ، ويعرفون كثيراً عن الأزياء القديمة ، والعادات

والتقاليد ، والحرف والصناعات ؛ فتزداد تجاربهم من حيث لايشعرون ، ويفكرون فيما يفعلون ، ويرقى أسلوبهم الخطابى والكتابى باستعمال عبارات غيرهم فى تمثيلهم ؛ حتى يصير هذا الأسلوب أسلوباً لهم . وهم الذين يقومون بإعداد ملابس التمثيل ، ويتغلبون على مايعترضهم من الصعاب ، فإذا غاب أحدهم وجدت فى الحال من يتقدم ليقوم بالواجب بدلاً من أخيه . ولاتسل عن مقدار سرورهم حينما يشعرون بالنجاح فى عملهم . وإذا بدءوا تمثيل الرواية وجدت أعيناً ناظرة ، وآذاناً مصغية ، وعقولاً يقظة منتبهة ، ونفوساً مستبشرة .

إنهم يتعلمون أكثر ممايتعلمونه بالطرق العادية والتدريس المعتاد . وأحسن طريقة للتعلم البحث والاطلاع والتنقيب عما يميل إليه المتعلم . وإن دراسة النبات فى حقله خير من دراسته من نبات جفف ، ثم حُفِظَ بعناية ، ثم درس بطريقة الإسهاب فى الشرح والوصف ، وذكر خواصه ونوعه وفصيلته .

وإذا كلفت الطلبة مساعدة إخوانهم فى إعداد مناظر خاصة بالرواية ، أظهروا حبهم للتعاون ، وأعدوا ماكلفوا القيام به بعد البحث عنه ، وشعروا بالمسئولية ، واعتادوا الثقة بأنفسهم ، والتعاون مع غيرهم ، والانتفاع بمواهبهم . وكثيراً مايتسابق الطلبة فى البحث فى التراجم والكتب التاريخية والاجتماعية عمايريدون من الحقائق التاريخية والاجتماعية والخلقية ، عن حياة الأبطال ، وعظماء الرجال .

فبالطريقة التمثيلية لايفر التلاميذ من الكتب الجافة ؛ بل يبحثون عنها ؛ للوصول إلى حقيقة من الحقائق ، أو حكم من الأحكام . وليس لديهم كتاب واحد للرجوع إليه ، ولكن لديهم كثيراً من الكتب ؛ فهم يقرءون الكتب التى تتصل بموضوعهم ، ويختارون منها ماشاءوا ، ويجمعون مايريدون من المذكرات ، ويقومون بترتيب المادة بعد اختيارها ، ويختارون ممثلين من بينهم ، ويختار لكل جزء من الرواية من يحسن تمثيل ذلك الجزء .

٧ – طريقة المشروع :

مؤسسة على نظرية « جون ديوى » الفيلسوف الأمريكى فى التفكير ، وقد اختار ديوى لتلك الطريقة خمس مراحل هى :

الشعور بالصعوبة أو المشكلة ، ومعرفة موضع الصعوبة أو المشكلة وتحديدها ، والإيحاء أو الإشارة إلى الحل الممكن ، والتفكير فى هذا الحل وفى طرقه والاستدلال على صحته ، والملاحظة أو التجربة للوصول إلى قبول الحل الموعز به أو رفضه .

وفى هذه الطريقة يشعر الطفل بالصعوبة والمشكلة والحاجة إلى التفكير فيها ، ويعرف موضعها ، ويعمل للتغلب عليها بنفسه إذا أمكنه ، وإلا أوعز إليه بالحل ، ثم يترك ليفكر فيه بنفسه ، فيرسم خطة للحل ، ثم يأخذ فى اختيارها مستعيناً بتجاربه ومعلوماته السابقة ، ويستمر فى محاولته ؛ حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة .

فعلى طريقة المشروع يعود التلميذ الاعتماد على نفسه فى التفكير ، ويكلف البحث بنفسه عن الجواب ، مستعيناً بتجاربه السالفة على التغلب على الصعوبات التى تعترضه ، ولا يسمح لغيره بمساعدته إلا عند الضرورة القصوى . وهى من هذه الوجهة تعده للحياة الاستقلالية ، ومواجهة المشكلات التى تتصل به فى هذه الحياة . وينصح ديوى بأنه يجب تعويد الطفل الاعتماد على نفسه فى التخلص من الصعوبات والمشكلات ؛ حتى يعد نفسه لكل حالة من الحالات التى تفاجئه فى الحياة ، فيتصرف فيها بعقله تصرفاً مملوءاً بالحكمة وحسن التدبير ، كما ينصح بأن تحدد البيئة التى فيها الطفل ، وتحدد الأمور التى يمكنه القيام بها بحيث تكون فى مستواه ، ثم يراقب ولا يرشد إلا عند الحاجة ، ويمنح مقداراً كبيراً من الحرية فى البيئة التى يعمل فيها .

فطريقة المشروع تعد طريقة للتفكير المستقل ، والتربية العقلية الاستقلالية . وإن القاعدة الجوهرية فيها أن أعمال الأطفال تدور حول مشروع أو مشروعات يختارونها بأنفسهم . أو تعين لهم لتنفيذها ، والقيام بها بعد البحث فى الطرق المؤدية إلى ذلك ، بدلاً من جعلها محصورة فى موضوع سطحى يطالبون به ؛ كحفظ قاعدة من القواعد ، أو نظرية من النظريات .

وتحتاج طريقة المشروع إلى مهارة كبيرة من المدرس ؛ لأن عمل الأطفال هنا فردى يستدعى كثيراً من العناية ؛ حتى يربى كل طفل تربية كاملة من كل وجهة : روحية وعقلية واجتماعية وجسمية ووجدانية . ولو اتبعت هذه الطريقة ، وسمح للتلاميذ ببعض

الحرية فى اختيار أعمالهم ومشروعاتهم التى يرغبون فيها . ويميلون إليها ، واجتهد المربى فى الانتفاع بمواهب كل تلميذ على حدة ، وتوجيهها إلى الطريق المستقيم الذى يصلح لها وتصلح له – لاجتهد التلاميذ فى دروسهم ، وقاموا بواجباتهم خير قيام ، وتقدموا فى أعمالهم . ولن يكون واجب المدرس حينئذ مقصوراً على إعداد المادة وإلقائها على التلاميذ ، وتكليفهم حفظها ، بل يشمل تحويل نشاط الطفل وتسييره فى مجراه الطبيعى ، وهدايته إلى الطرق الصالحة التى يمكنه الانتفاع بها علمياً ، والسير معه بحسب مواهبه وقواه . ومن الممكن تعليمه المواد وإجادتها بالمشروعات التى يرغب فى القيام بها بدلاً من تعليمه إياها بالإكراه والتكرار قبل أن يشعر بالحاجة إليها ، اعتماداً على أنه سيحتاج إليها فى المستقبل .

٨ – طريقــة دَلْتون :

تنسب هذه الطريقة إلى المربية الأمريكية « هيلين باركهرست » . وقد قامت بتنفيذها فى سنة ١٩١٩ بمدينة (دَلْتون) بالولايات المتحدة ، فسميت الطريقة منذ ذلك الحين باسم المدينة .

والغرض منها تعليم التلاميذ مادة من المواد ، مع مراعاة الفروق الفردية ؛ وذلك بتقسيم الفرقة الواحدة إلى فصول متجانسة بحسب الذكاء ، وتكليف التلاميذ القيام بأعمال خاصة فى زمن معين ، وإعطائهم حرية البحث ، وتشجيعهم على القراءة والمراجعة بأنفسهم ، مع إرشاد أساتذتهم عند الحاجة ، وتعويدهم الثقة بأنفسهم من الصغر ، حتى يكونوا عمليين فى الكبر ، وبث روح التعاون والمساعدة فيمابينهم ، والسير بحسب مقدرة كل مجموعة منهم ؛ فلا يرهق الضعيف ، ولا يضاع وقت الذكى فى انتظار من هم أقل منه ذكاء .

وتتفق مبادئها مع نظام التعليم الفردى : ويمكن تطبيق هذه الطريقة فى كثير من المواد . **ومن هذه المبادىء** :

ـــ أن تشرك التلاميذ معك فى العمل ، وتعودهم البحث بأنفسهم والاستقلال فى التفكير .

ــ أن تقلل الطريقة التلقينية فى التعليم .

ــ أن تحول حجر الدراسة إلى معامل تعليمية ؛ ليقوم التلاميذ بالتجارب والتعلم فيها بأنفسهم .

ــ أن تربط الأفكار والتجارب بعضها ببعض ؛ كى يسهل التذكر .

ــ أن تعطى التلاميذ الحرية فى اختيار الطريقة التى توصلهم إلى النتيجة المنشودة ، من غير أن تتدخل فى شئونهم إلا عند الضرورة .

ــ أن تعودهم الدراسة التحليلية ، والبحث عن النتائج بأنفسهم ، وتترك لهم فرصة كبيرة من الوقت ؛ بحيث يستطيعون أن يقوموا بأعمالهم ، وينتهوا منها من غير أن يقاطعهم أحد ، ماداموا مشتغلين بأداء الواجب ، غير مقصرين فى أى عمل .

ــ أن يختص كل مدرس بمادة من المواد ، وحجرة من الحجر الدراسية .

ــ أن يراعى نوع من التلاميذ ؛ ليعمل كل فرد بحسب مستواه العلمى والعقلى ، مشتركاً مع الجماعة التى تناسبه .

ولنذكر مثلاً من التعيينات التى يطالب بها التلاميذ الذين يتبعون طريقة (دلتون) :

● ارجع إلى كتاب كذا فى مادة كذا .

● اقرأ الكتاب قبل أن تحاول الإجابة .

● إذا وجدت صعوبة فى بعض المفردات فاسأل عنها أحد الكبار من إخوانك ، أو ابحث عنها فى المعجم . وإذا لم تعرفها بعد البحث فارجع إلى كذا .

● بعد أن تنتهى من قراءة الكتاب وفهمه أجب عن الأسئلة الآتية كتابياً :

ماأحسن حكاية أعجبت بها فى الكتاب ؟ اذكر هذه الحكاية .

أى رجل أعجبت به فى الكتاب ؟ ولم أعجبت به ؟ اذكر بعض أعماله .

اكتب رواية قصيرة ، منتفعاً بأى فصل من فصول الكتاب ، أو اكتب موضوعاً لايقل عن ثلاثين سطراً عن أى حادثة تختارها ، أو أى شخص تميل إليه .

إن نظرة واحدة إلى هذا التعيين توضح أن التلميذ يقوم بكل شيء ، معتمداً على نفسه فى البحث ، مستعملاً قواه العقلية ؛ حتى يعتاد قوة الحكم ، والثقة بالنفس ، والتغلب على الصعوبات التى تعترضه فى أثناء عمله ، وتربى لديه عادة النظام فى ترتيب الدروس وإعدادها ، وفهمها والإجابة عنها ، ويحبب إليه الاطلاع والقراءة ، والعلم لذات العلم . ومتى نجحنا فى تشويق التلميذ لعمله وترغيبه فيه ، سهل عليه النجاح ، لا فى الامتحان فحسب ، بل فى حياته العملية كذلك . وبهذه الوسيلة نشعر بأننا قمنا بإرشاده إلى أحسن الطرق فى التعلم ؛ بفتح السبل أمامه ، وتركه ليسير بنفسه فيها ، وإعطائه الفرصة فى استخدام عقله وفكره وذكائه ، وتنمية مواهبه ؛ حتى يستطيع فى المستقبل أن يقوم بعمل جليل ، أو اختراع مفيد ، أو تأليف كتاب نافع .

٩ - طريقة منتسورى :

ماريا منتسورى طبيبة إيطالية ، وتنسب إليها هذه الطريقة ، وهى منتشرة فى بعض رياض الأطفال بإنجلترا وأمريكا وإيطاليا . وقد جربت فى بعض الرياض المصرية ، وهى تتفق مع نظام التعليم الفردى .

ترى منتسورى أن الغرض من التربية تربية الشخصية ، فقد أظهرت كثيراً من الشجاعة فى محاولتها أن تشجع الطفل على أن يتعلم بنفسه ، ويعتمد على نفسه . وقللت التدخل فى تربيته وتعليمه بقدر الإمكان ، فتلاميذها يتعلمون كيف يعيشون مع غيرهم ، وكيف يتعاونون معهم على العمل واللعب ، وكيف يعتمدون على أنفسهم فى أعمالهم . وأظهر شيء فى طريقتها لعبها التثقيفية والتعليمية التى بها يعلم الأطفال أنفسهم مايجب أن يتعلموه فى مرحلة الطفولة ، من استعمال قواهم وميولهم ومواهبهم بمهارة فى الحركة والعمل ، ومعرفة مبادىء القراءة والكتابة والحساب .

ويترك الأطفال تحت مراقبة المرشدة ؛ كى يسيروا فى طريقهم وعملهم على حسب رغبتهم ، فى وقتهم الخاص بهم ، ويعطون الحرية فى اختيار أعمالهم ، وينقدون أنفسهم بأنفسهم .

ومن مبادئ منتسورى أن الفرد وحدة فى التعليم ، بخلاف الطرق القديمة التى تسير على نظام **التعليم الجمعى** الذى يعد الفصل وحدة فى التعليم .

ومن الممكن تلخيص مبادئها فيما يأتى :

— استقلال التلاميذ بأعمالهم : فهم يعتمدون على أنفسهم ، ولا تتدخل المرشدة فى أعمالهم إلا عند الضرورة ، وتنتهز الفرصة التى يحتاج فيها الطفل إلى التعلم والإرشاد ، فتقوم بتعليمه وإرشاده .

— ليس هناك دروس توضع ، ولاجدول لأوقات الدروس ؛ فكل طفل يدرس على حسب رغبته ، ويلعب متى شاء ، باللّعب التعليمية . وتراعى أحسن الوسائل العلمية والعملية لتربيته تربية حقة .

— ليس هناك فصول مدرسية كالفصول العادية فى التعليم الجمعى ، تبدأ عملاً واحداً فى وقت معين ، وينتهى منه فى وقت محدد .

— الباعث والمشجع على العمل لديها السرور بالنجاح ، والقيام بالعمل كما ينبغى ، فلا ثواب ولاعقاب فى مدارسها . ولايشعر الطفل بأنه فى سجن ؛ بل فى روضة طبيعية علمية تعمل لتربية حواسه ووجدانه وعقله وجسمه وخلقه وشخصيته .

— كل طفل يقوم بعمل مايريده ، ومايرغب فيه من الأعمال . وحينما يقبل بالمدرسة يرى جماعات صغيرة من الأطفال يلعبون ألعاباً مختلفة سارة ، فيشترك مع الجماعة التى يحبها ويميل إليها . وحينما يتعب من لعبة من اللّعب يستطيع أن يستبدل بها غيرها .

— يجد الأطفال قماطر صغيرة تلائم أطوالهم ، ومقاعد مريحة خفيفة يمكنهم نقلها من مكان إلى آخر بسهولة ، كما يجدون زرابى صغيرة وضعت على الأرض ؛ ليجلسوا ويستريحوا ويتكئوا عليها ، متى شاءوا ذلك .

— لمنتسورى لعب تعليمية خاصة ، بها يستمال الأطفال لتربية حواسهم وعقولهم ، وعلى تلك اللعب يتوقف جزء عظيم من الابتداع والابتكار فى طريقتها .

وبهذه الطريقة يترك للأطفال الحرية فى اختيار أعمالهم ، ويشجعون على الاعتماد على أنفسهم ؛ فيصلون إلى درجة كبيرة من الابتكار ، وحب العمل ، والمثابرة ، والاعتماد على النفس ، ويتعلمون كيف يحترمون أنفسهم ، ويفكرون فى غيرهم ، وتنمو فيهم عادة الجد والاجتهاد ، التى قلما تظهر فى الأطفال الذين يعملون بغير رغبة ، ويساقون إلى أعمالهم بالطريقة العادية فى التعليم الجمعى فى الحجر الدراسية .

ولحسن الصلة بين المرشدة وتلاميذها ، تجد المرشدة كثيراً من الفرص لدراسة أطفالها ، ومعرفتهم حق المعرفة ، وإصلاح عيوبهم الخلقية والاجتماعية . ومن المحال أن تعرف الطفل وبيئته ، ومواهبه وميوله ، والغرض من تربيته ، إلا إذا كنت على صلة تامة به ؛ فترشده إلى الطريقة المثلى ، فى الوقت الذى تسنح فيه الفرصة للإرشاد ، وبذلك تستطيع أن تنمى فيه العادات الحسنة ، وتبث فى نفسه الأخلاق الكاملة .

١٠ - طريقــة دكرولــى :

تنسب هذه الطريقة إلى المربى البلجيكى أو فيد دِكْرُولى ، وتسير على مبادىء التربية الحديثة ، وقد عنى دكرولى بالناحية الجسمية ، والتربية العملية ، وتربية الحواس ، وتعويد التلاميذ الحركة ، والعمل برغبة ، والاعتماد على النفس ، ولم ينس الناحية العقلية والروحية والاجتماعية ؛ فالتلميذ يعنى بتربية الطيور والحيوان ، ويتمتع بكثير من الحرية ، ويتعلم فى أثناء اللعب ، وهو مملوء نشاطا وسرورا ؛ بحيث يقضى كثيرا من وقته فى الهواء الطلق ، ويدرس المواد التى تلائم مقدرته العقلية ، وميوله الطبعية ، وسنه المدرسية ، والمدرسة متصلة بالحياة كل الاتصال ، فالتلميذ يتعلم للحياة ، ويدرس ليكون على صلة تامة بالحياة . وينحو دكْرُولى فى معهده إلى جعل فصول الدراسة تشبه المعامل والمصانع ، فى كل فصل منها عدد صغير من التلاميذ . وفى معهده روضة للأطفال ، وقسم ابتدائى ، وآخر ثانوى .

وقد راعى (دكرولى) فى طريقته ومعهده المبادىء الآتية :

ــ **استخدام الملاحظة** : بأن يلاحظ التلميذ ما يحدث أمامه ، وما يحيط به فى المدرسة وخارجها ، ويستعمل حواسه ، ويشترك فى تربية الدواجن ، وتنظيم الحديقة وزراعتها ، والرحلات المدرسية .

— **الانتفاع بالمعلومات** التى يكسبها التلميذ فى أثناء التجربة والعمل . وتدوين المعلومات وتنظيمها ، وتوضيحها بالرسم والتصوير .

— **العناية باللغة والتعبير** : يعنى (دكرولى) باللغة كل العناية ، حتى يستطيع "تلميذ التعبير عما فى نفسه من الأفكار بلسانه وقلمه ورسمه ، تعبيرا لا صنعة فيه ولا تكلف . فالتلميذ يعلم الرسم ، والغناء ، والقراءة ، والطباعة ، والموسيقا — وكلها من وسائل التعبير عما فى النفس — كما يعلم الغزل والنسج ، والنجارة ، والحياكة ، وصناعة التماثيل ، فهو يعنى بالناحية اللغوية عنايته بالناحية العملية .

— **مراعاة ميول الطفل وبيئته** : فالطفل يجد من المواد ما يتصل بالبيئة والحياة ، وما يميل إليه ، وما يرغب فيه من عالم الحيوان ، أو النبات ، أو الإنسان ، أو الجماد .

— **الاعتماد على النفس والتعاون** : من أهم المبادىء التى يسير عليها (دكرولى) فى معهده تعويد التلميذ الاعتماد على نفسه ، والتعاون مع غيره فى البحث والفهم والعمل ؛ فهو يعطيه الفرصة فى أن يجرب ، ويعمل ، ويرسم ويصور ، ويعمل نماذج ، ويقرأ أو يطلع ، ويبحث حتى يصل إلى الحقيقة .

ويقبل التلاميذ فى روضة الأطفال من السنة الخامسة من العمر ، ثم ينقلون إلى القسم الابتدائى ، ومدته ست سنوات ، ثم إلى القسم الثانوى ؛ ليمكثوا ست سنوات أخرى . وفى كل قسم من هذه الأقسام الثلاثة مايلائم التلاميذ من المواد الدراسية التى يتصل بعضها ببعض كل الاتصال ، وتتعلق بالبيئة والحياة ، وتتفق مع المنطق والمبادىء الحديثة فى التربية وعلم النفس . وإذا أتم الطالب دراسته فى معهد (دكرولى) استطاع اللحاق بأية جامعة من الجامعات (البلجيكية) .

ويعنى (دكرولى) بالتربية الخلقية ، والتربية الوجدانية ، والتربية الاجتماعبة ، عنايته بالتربية الجسمية ، والعقلية ؛ فهو يعمل لتربية شبان يحبون إخوانهم ، ويوقرون أساتذتهم ، ويقدرون الجمال ، ويتعاونون مع المجتمع : أجسامهم قوية ، وعقولهم مثقفة ، وعواطفهم سامية ، وأذواقهم سليمة ، وأخلاقهم كاملة ، وبعبارة موجزة يرمى للوصول إلى المثل الأسمى فى التربية .

لم ينس (دكرولى) التعاون مع البيت للوصول بالنشء إلى التربية الكاملة ؛ فهناك تعاون دائم بين المدرسة والبيت ، وبين المعلمين والآباء . ويدعى الآباء للبحث مع المعلمين فى شئون الأبناء من حين لآخر .

وقد راعى (دكرولى) مقاييس الذكاء أو الاختبارات العقلية ، والحالة الصحية للتلاميذ عند توزيعهم على الفصول ؛ فضعاف الأجسام أو العقول يوضعون فى معهد سمى باسمه يدعى معهد (دكرولى) ، والعاديون من التلاميذ يوضعون فى فصول تلائمهم من النواحى الجسمية والعقلية والعلمية ؛ فيستفيد كل تلميذ من الدراسة ، ويوضع كل فرد فى الموضع الذى يلائمه ، ويستطيع المدرس أن يوجه انتباهه وعنايته إلى كل تلميذ ؛ فيعالج الضعيف ، ويقود القوى إلى العمل المنتج المستمر . ولايجد المدرس صعوبة فى ذلك ؛ لأن عدد التلاميذ قليل فى الفصول . ومع مايجد التلميذ من عناية وتربية حقة لا تقل عن التربية الإنكليزية فى مدارس الخاصة – تبلغ مصروفاته المدرسية خمسة عشر جنيها أو عشرين فى السنة تقريباً . ولاعجب ؛ فقد روعيت البساطة فى المظهر ، وفى الأثاث ، وقلة التكاليف ، مع حسن الذوق والاختيار .

ولا يقتصر عمل التلميذ على الحفظ والقراءة والكتابة ؛ بل يشتغل بكثير من الرسم والتصوير ، والأشغال اليدوية ، وعمل النماذج وفلاحة البساتين ، والرياضة البدنية ، ودراسة الطبيعة التى تحيط به ، وإعداد الحديقة ، والبيع والشراء ، وقياس الأشياء . فدراسته نظرية عملية ، نظرية صباحاً ، وعملية بعد الظهر : دراسة للبيئة والطبيعة ومافيهما من حيوان ونبات ، ومعادن ، ومبان وآثار ، وزراعة ، وصناعة ، وحياكة ، ونجارة . فالتلميذ يتعلم ويعمل ، ويلاحظ الأشياء ، ويعبر عنها بكل مايستطيع من وسائل التعبير .

ومن المواد الإجبارية التى يجب أن يتعلمها التلميذ ، ويجيدها المعلم – الطباعة ؛ فالكتب محدودة ، والتلميذ مطالب بوضع مذكرة له فى معظم المواد التى يدرسها ، والدروس التى يلاحظها ، والقيام بطبعها بعد أن يراجعها المدرس مراجعة دقيقة ؛ لينتفع بها التلميذ ، وينتفع بها غيره فيما بعد .

وقد اهتم (دكرولى) بالرحلات والأسفار ووصفها ، وتصوير مايستحق من

المناظر فيها ، وكتابة مايمكن أن يكتب عنها ؛ لتكون مادة للدراسة ، دراسة الأشياء كما هى فى عالم الطبيعة .

ولكل فصل فى المعهد ممثل من التلاميذ ، يمثلهم فى المحكمة المدرسية ، تلك المحكمة التى تعقد عند الضرورة ؛ للنظر فى معاقبة من يستحق العقاب من التلاميذ .

وإن نظرة عامة إلى طريقة (دكرولى) تبين لنا أنه يعتمد فى طريقته على تربية الحواس ، وتقوية الملاحظة ، وتعويد التلميذ حسن التعبير ، والاعتماد على نفسه فى دراسة الطبيعة التى تحيط به ، دراسة علمية وعملية ، متصلة بالحياة والبيئة كل الاتصال ، وإعطائه الحرية فى القول والعمل ؛ حتى تظهر ميوله ، وتقوى شخصيته ، ويستمر فى البحث وراء الحقيقة ؛ حباً للحقيقة ، فيعمل ويبتكر ، ويخترع ، ويكون عمله أكثر من قوله ، وإقدامه أكثر من تردده ، ونشاطه أكثر من خموله .

١١ - التســجيلات الصوتيــة :

التسجيلات الصوتية ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب ، بل تتعدى ذلك لتصبح طريقة من طرق تدريس اللغة . « فهى تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوى داخل المدرسة وخارجها ، كما تسمح بالتنوع والتغيير فى عرض المادة التعليمية وإعادتها عدد المرات اللازمة فى الوقت المناسب » . واستخدام التسجيلات الصوتية يساعد فى إعطاء النمذجة اللغوية ، وهذه النمذجة ضرورية فى تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة فى القراءة الجهرية الممثلة للمعنى والمعبرة عن الانفعالات ، وفى إخراج الحروف من مخارجها ، وفى النطق الإملائى ، والضبط النحوى [٧]. وكذلك تساعد التسجيلات فى التدريس على المحادثة الوظيفية ، وفى الاستماع وتنميه عاداته « من استماع فى لطف وكياسة ، وفى دقة وانتباه ، وتكيف مع الحديث ، وفهم قبل إصدار الحكم عليه والاتفاق مع المتحدث أو الاختلاف معه ،

---

(٧) حسن شحاتة : تطور مهارات القراءة الجهرية فى مراحل التعليم العام فى مصر ، القاهرة جامعة عين شمس ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ١٩٨١ ص ١٦٧ .

وتعرف الهدف من الاستماع »[٨]. كما أن استخدام التسجيلات يزيد من دافعية المتعلم واستجابته لمايتعلمه من ألوان النشاط اللغوى ، ويؤدى إلى تثبيتها وتأكيدها لديه .

ومضامين التسجيلات يمكن أن تتسع لتشمل تقديم بعض المسرحيات الشعرية والنثرية ، ومتقطفات من روائع الأدب العربى على اختلاف عصوره ، والأحاديث والمناقشات والخطب ، وآيات القرآن الكريم المرتلة ، وأحاديث النبى الكريم ، وبعض متقطفات من البرامج المذاعة فى الإذاعتين المسموعة والمرئية ، وبعض المكالمات الهاتفية بعد تسجيلها . وبعض الأحاديث وألوان الحوار الطبيعى داخل المجتمع والبيئة ، وبعض نشرات الأنباء ، وأحاديث الملوك والرؤساء ، وأولى الأمر . واستخدام المعامل اللغوية فى عمليتى التدريب على الإرسال اللغوى السليم والاستقبال الدقيق باستخدام نماذج من أداء المعلمين أو أساتذة الإلقاء بمعهد التمثيل أو بعض الطلاب الممتازين فى الخطابة والإلقاء .

١٢ ـ الصور المتحركة والثابتة :

تشكل طريقة الصور المتحركة والثابتة الأساس الحسى فى عملة التدريس ؛ فهى تعطى التلاميذ إمكانية التعرف بشكل محسوس وملموس لمضامين اللغة ، والمعانى الحسية للألفاظ ومدلولاتها ، وبذلك يمكن أن يكون استخدام اللغة استخداما ناجحا . فاستيعاب الرموز اللفظية يتم بصورة ميسرة إذا ابتعد عن الحسية ؛ لذلك كان من الضرورى أن يلتفت المعلمون ـ وبخاصة فى المرحلة الابتدائية ـ إلى أهمية الأساس الحسى عند تدريس اللغة ، فهى تساعد فى وضع وتشكيل التصورات عند إدراك الظواهر المدروسة فى وظيفتها الاجتماعية . وطبيعة الطفل تتطلب الإيضاح ، فإذا حاولت تعليم الطفل كلمة غير معروفة ، فإنه سيبقى طويلا يتململ ، وعبثا تحاول ، ولكن اقرن تعليمك بالصورة ، وعلّمه عشرين كلمة

---

(٨) محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، الكويت ـ دار القلم ص ص ٢٢٣ ـ ٢٢٥ .

كتلك ، فإن الطفل سيتعلمها بكل سرور ؛ ذلك أن الطفل يربط عن طريق الصور بين الكلمة والتصوير المناسب لها ، والأطفال يفكرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات كما يقول أوشينكى ، ومن هنا تنبع أهمية التعليم بالصور . فإذا ازداد العمر الزمنى للتلميذ تعاظم دور الكلمة فى خلق التصورات والمفاهيم عنده ، وعن محيطه الموضوعى ؛ ولهذا تتم عملية تبديل الإيضاح المادى باللفظى .

وأنواع صور الإيضاح كثيرة ؛ فهى تشمل بجانب الصور السينما والتليفزيون والتسجيل والفيديو وآلات العرض . ويمكن الاختيار من هذه الأدوات ما يناسب الهدف من استخدامها ، هل الهدف تتبع ظاهرة معينة ، أو الحديث عن موقف معين ، أو التركيز على أصوات لصور محددة ، أو وضع أسماء لمسميات أو أسماء الأصوات ؟ وكل هذه الصور تعد مصدرا لمعارف التلاميذ وتنمية للغتهم ، خاصة إذا تفاعل المتعلم والمعلم والصورة فى كل واحد .

وجدير بالذكر أن فعالية الفيلم السينمائى كبيرة جدا فى تثبيت المعلومات ، واختصار الوقت وزيادة فعالية العملية التربوية ، وتعديل العادات وتكوين الميول المرغوب فيها ، حتى قيل : إن الفيلم السينمائى الذى يشكل جزءا من الدرس يكسبه نوعية جديدة .

أما التليفزيون فله عدد من المزايا يمكن أن تفيد فى التدريس : منها الخبرة الحية ، والآنية ، والتجديد ، وتنوع أساليب العرض . فحينما تعرض الصفحة المطبوعة عملا أو حادثا أو فكرة فهى تستخدم الرموز المكتوبة ، وهى تسجيل للرموز المنطوقة ، وهذه الرموز المنطوقة والكلمات ليست هى الأعمال أو الأحداث أو الأفكار ، بل علامات تدل عليها ، إنها شىء مجرد يرمز للأشياء نفسها ، والقارىء عليه أن يعرف هذه الرموز ، وأن يترجمها إلى مدلولاتها ، وبقدر معرفته للرموز ومدلولاتها يكون توفيقه فى الوصول إلى الفكرة أو الحديث الذى تريد أن تنقله الصفحة المطبوعة ، حتى إذا استخدمت الصورة تكون جامدة خالية من الحركة والحيوية . أما التليفزيون فإنه يعرض الفكرة أو الحادثة عن طريق الصورة الحية المتحركة ، وبذلك يكون تأثيرها أوقع وأثبت ، كما ينقل الحادث بمجرد وقوعه وفى مكان وقوعه . والصفحة المطبوعة

تستخدم الكلمة المطبوعة فقط ، وقد تضيف إليها الصورة الثابتة . أما التليفزيون فإنه يستخدم بالإضافة إلى ذلك الكتاب نفسه ، والتمثيليات والأفلام والزيارات والندوات والمناقشات والمشاهدات التوضيحية ، ويتصل بذلك استخدام المعينات البصرية والسمعية كالملصقات والخرائط والشرائح والرسوم والمسجلات الصوتية . وهى أدوات أساسية فى العرض التليفزيونى . تسهم فى تشويق التلاميذ ، وتزيد من فرص نجاحهم فى فهم الأفكار .

١٣ ـ الرحلات والزيارات المدرسية :

الرحلات والزيارات التى تقوم بها المدرسة سلوك هادف مقصود ومحدد . فيه يدرك التلاميذ الظواهر موضع الدراسة فى ظروفها الطبيعية ، وعن طريقها تتكون لدى التلاميذ انطباعات وصور ذهنية راسخة . والإعداد لزيارة مدرسية يحتاج إلى تحديد هدف هذه الزيارة معرفيا ووجدانيا ومهاريا ، وتعريف التلاميذ بداية بهذه الأهداف حتى يدركوا مايجب أن يفعلوه فى أثناء الرحلة من ملاحظة أو تسجيل . وكذلك المعلومات التى يجب أن يجمعوها . وفى مكان الزيارة يستخدم رائد المجموعة سواء أكان المعلم أم المرشد السياحى أسئلة شفهية يوجهها إلى التلاميذ ، أو ملاحظات يزودهم بها إذا كان الوقت لايسمح بتوجيه الأسئلة .

وقد تأخذ هذه الزيارة طريقها إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة التى تجمعها مع المدرسة بيئة واحدة ، أو مؤسسات أو مراكز نشاط اجتماعى أو دينى أو سياسى أو اقتصادى أو مؤسسات خدمات كمكتب الهاتف والبرق والبريد ، ودار الإصلاح ، ومخافر الشرطة والمطافىء ورجال المرور ، مع بيان ألوان النشاط اللغوى التى يمكن أن تستخدم فى كل منشط من هذه المناشط مثل : استخدام صيغة السؤال فى أماكن البيع والشراء ، وكيفية كتابة برقية أو رسالة أو تلكس ، أو استخدام الهاتف ، أو كتابة تقرير عن نشاط معين ، أو استدعاء رجال الإنقاذ والأمن ، وما يستتبع ذلك من ألوان المحادثة الشفهية ، والتدريب على عادات الاستماع ومهارته ، والتعبير الوظيفى بألوانه ، والتعبير الإبداعى ، التى يمكن أن تعكس هذه الزيارات والرحلات . وبعد الانتهاء من الرحلة تعد التقريرات والملاحظات وتجمع النتائج وتحلل الأفكار ، والانطباعات ، وأنماط الجمل ، وأنواع الكلمات المستخدمة ، وقدرة هذه الجوانب

اللغوية فى التعبير عن المعانى ، وكذلك كيفية كتابة الفقرات وكيفية تنظيمها ، والأخطاء اللغوية والإملائية ومهارات الخط التى تحتاج إلى تدريب .

والزيارات والرحلات يمكن أن تستخدم كمدخل وظيفى للتدريس ، فيدرس المنشط اللغوى فى موقعه الطبيعى الحيوى داخل البيئة كما سبق أن عرضنا . كما يتمكن التلاميذ من تثبيت معارفهم عن طريق مايكونون من تصورات ذهنية ، وصور ثرية بالمعانى ، وما يكتسبون من عادات سلوكية ، ومهارات عملية واجتماعية ، وقيم خلقية ، وأفكار وخبرات متنوعة .

١٤ ـ القصـــة :

تعتبر القصة إحدى طرق التدريس : فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب فى شكل حى معبر مشوق جذاب مؤثر . وعن طريقها نثرى المفردات اللغوية للتلميذ ، ونحببه فى القراءة ، ونزوده بالأساليب اللغوية السليمة ، والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه .

وتحقق القصة للطفل الإمتاع والتسلية وتكوين الضمير ، ثم تنمية الخيال والقدرة على الابتكار ، كما أنها تعمل على تحقيق كراهية التعصب بأنواعه المختلفة ، وكراهية الخداع ، وتنمية المعلومات [٩]. والقصة تسهم فى تزويد التلميذ بحصيلة لغوية ، وتسهم فى زيادة سيطرته على اللغة ، وتنمى معرفته بالماضى والحاضر ، والبيئات والشعوب . وتكسبه القدرة على الاتصال الناجح حديثا وكتابة ، وتنمى ذوقه الأدبى [١٠]. كما أن القصص من أنسب الوسائل للوصول إلى التلميذ واستثارة اهتمامه : فهى تعرفه الخير والشر ، فتجذبه إلى الخير وتبعده عن الشر ، وتعرفه المعلومات وكيف يميز بين المعلومات السليمة والمعلومات غير السليمة [١١].

وجدير بالذكر أن الأطفال يميلون إلى القصة ، ويتمتعون بها ، ويجذبهم مافيها

---

(٩) كافية رمضان : تقويم قصص الأطفال فى الكويت ، مطبعة حكومة الكويت ١٩٧٨ ص ١٤٨ .

(10) Children's Lewis, Roger «Fiction and the Imagination» Lierature In Education, Winter 1975 P. 173.

(١١) سامى عزيز : صحافة الأطفال ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٠ ص ١٠٣ .

من أفكار وأخيلة وحوادث ، فإذا أضيف إلى هذا كله سرد جميل كانت القصة قطعة من الفن الحبيب إلى التلاميذ .

والقصة تستخدم عند إثارة التلاميذ إلى الدرس ، بحيث تمهد له ، وترسم الإطار النفسى الذى يربط التلميذ بما يتضمنه الدرس من معلومات وقيم واتجاهات . كما تستخدم فى عرض محتوى المنهج فى نسق ونظام مؤثر وميسر . وقد تأتى القصة فى نهاية الدرس بهدف التطبيق ؛ لتكشف مدى ماحققه المعلم من أهداف . كما تساعد القصة المدرس على تنويع طرق التدريس مثل طريقة المناقشة ، وطريقة تمثيل الأدوار ، وطريقة المشكلات ، وطريقة المشروعات ، وطريقة الوحدات .

وللقصة أنواع كثيرة منها : القصص الاجتماعى ، والشعبى والأسطورى ، والبوليسى ، والتاريخى ، والتعليمى ، والخيالى ، والدينى ، والعلمى ، والفكاهى ، والمغامرات ، والوطنى [١٢].

١٥ ــ الفريق المتعاون :

الاتجاه السائد فى التدريس هو أن يقوم المعلم بمفرده بالتدريس لعدد من فصول المدرسة يتناسب مع عدد الحصص التى يكلف تدريسها فى الأسبوع ، وعدد الحصص المخصصة للمادة التى يقوم بتدريسها أسبوعيا . وأدى ذلك إلى أن يستبدل بالمعلم الفرد فريق من المعلمين المسئولين عن القيام بتدريس المقرر الدراسى لعدد من الفصول . ويعتمد حجم هذا الفريق على طبيعة المقرر بحيث يتعاون أفراد الفريق فى وضع خطة التدريس . والقيام بالتدريس ، وتقويم التلاميذ [١٣]. **وقد وضع كارل وصفا لكيفية السير فى العمل وفق هذا الأسلوب كما يلى** [١٤]:

(١٢) محمود الشنيطى وآخرون : كتب الأطفال فى مصر (١٩٢٨ ــ ١٩٧٨) ، دراسة استطلاعية ، اليونسيف ١٩٧٩ .

(١٣) رشدى لبيب : معلم العلوم : مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمى والمهنى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٣ ص ١٦٠ .

(14) Carl, Smith «Impressions on Team Teaching» The Science Bulletin, Vol. 27 No. 2 Fall 1962.

– ينظم الجدول الدراسى الخاص بالفريق ، بحيث يوحد الوقت المخصص لتدريس المقرر فى فصول العمل ؛ ليمكن تجميع التلاميذ معا لتلقى محاضرة إذا لزم الأمر . وفى هذه الحالة يكون المعلمون تحت تصرف العمل الجمعى ، فيلقى أحدهم المحاضرة ، ويجهز الباقون أنفسهم للمناقشات وإعداد الامتحانات .

– يشترك المعلمون فى التخطيط للعمل الجماعى ، بحيث يختار أفضل من يلقى هذه المحاضرة أو تلك ، ومن يضع خطط المناقشات ، ثم من ينظم استخدام المكتبة ، ومن يقوم بإعداد الوسائل المعينة ، ومن يقوم بالتقويم .

– الغرض من المحاضرات العامة عدم تكرار مايقدم لكل فصل على حِدَةٍ ، بحيث تقدم لجميع التلاميذ فى وقت واحد المعارف الجديدة ، فنوفر الجهد والوقت ، ثم ينقسم التلاميذ إلى مجموعات لمناقشة موضوعات المحاضرة أو لممارسة بعض المناشط .

وخلاصة القول أن العمل الجماعى يفيد فى إثراء خبرات وأفكار التلاميذ عن طريق تبادل خبرات المعلمين ، وتوفير جهودهم ، ووقتهم بعدم تكرار مايقومون به ، وقد يفيد العمل الجماعى فى سد بعض النقصِ فى إعداد المعلمين ، كما ينمى العمل الجماعى الجوانب العلمية والمهنية للمعلمين .

١٦ – التعليم البرنامجى :

يعتمد نمط طرق التدريس الشائع فى مدارسنا على المدرس الذى يدرس لأعداد كبيرة من التلاميذ ، ويستخدم إحدى الطرق التى سبق عرضها ، وبعض الوسائل التعليمية التى توضح فكرة غامضة ، أو تثبت معلومات قديمة ، أو جديدة توصل أحد المفاهيم ، والأعداد الكبيرة تعنى بالضرورة زيادة التباين فى الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الواحدة ، ولم يعد المدرس قادرا على الاهتمام بكل تلميذ رغم إخلاصه فى عمله ؛ لأن طريقة التدريس المتبعة لا تحقق ذلك ؛ وبذلك اتجه المدرس إلى الفئة المتوسطة فى الفصل ، واتبع طريقة واحدة أدت فى كثير من الأحيان إلى تطرق الملل إلى نفوس التلاميذ الذين تزيد قدراتهم عن متوسط قدرات الفصل ؛ لأن مايقدمه المدرس لايستثير اهتمامهم ، أو يتحدى قدراتهم ، وفى

الوقت نفسه يشعر فريق من التلاميذ بعجزهم عن متابعة الدراسة وحاجتهم إلى عناية خاصة تتفق وقدراتهم المحدودة .

وظهرت الحاجة إلى رفع مستوى التعليم ، وإعطاء الفرد مزيدا من العناية ، واتجهت الدعوة إلى التعليم الذاتى حيث يتم اختيار المدرس الجيد المتمكن من مهارات التدريس ومن مادة الدرس ، وتتم الاستفادة منه عن طريق تسجيل أدائه تسجيلا صوتيا على أشرطة حتى يمكن لكل طالب أن يتعامل مع هذه التسجيلات مباشرة ، فتتحقق العلاقة بين المدرس والتلميذ على أساس نسبة ١ : ١ كما تسمح هذه الطريقة لكل تلميذ بحرية اختيار الموضوع والوقت والتحكم فى سير عملية التعلم . ولا يقتصر الأمر على هذه التسجيلات المسموعة والمرئية ، بل أمكن تسجيل الدروس فى كتب تصاغ فيها المادة التعليمية بطريقة تختلف عن صياغتها فى الكتب المدرسية العادية ، وتسمح للتلميذ بقدر كبير من التجارب والتفاعل مع المادة المعروضة وما صاحبها من توجيهات وتدريبات وتسمى البرمجة (١٥).

ويقصد بالبرمجة ترتيب المادة العلمية فى سلسلة من الخطوات التى تساعد الطالب على التعلم الذاتى ، وذلك بإعطائه عددا من البنود التى يجيب عنها بطريقة محددة ، وتعزز إجابته بالمعرفة الفورية للنتائج ، أى أن الطريقة أساسها الربط بين الوحدات أو البنود وبين الأسئلة . وطبيعى أن يسير كل فرد بسرعته الخاصة مما يعالج مشكلة الفروق الفردية ، وينقل فلسفة التربية من الاعتماد على المدرس إلى التركيز على فاعلية التلميذ .

وقد عرف التعليم البرنامجى بأنه ذلك النوع من الخبرة التعليمية ، حيث يأخذ مكان المعلم بالنسبة للتلميذ برنامج يقود التلاميذ خلال مجموعة من السلوك المحدد صُمِّمت ورُتِّبت بحيث تجعل الاحتمال أكبر بأنه سيستجيب مستقبلا بطريقة معينة ومرغوب فيها ، وبمعنى آخر فإن التلميذ سيتعلم ماصمم البرنامج من أجل تعليمه (١٦).

---

(١٥) حسين حمدى الطوبجى : التعليم الذاتى ، مفهومه ، مميزاته ، خصائصه ، تكنولوجيا التعليم ، العدد الأول يونيو ١٩٧٨ ، الكويت ، المركز العربى للوسائل التعليمية ص ص ٢٣ ــ ٢٤ .

(١٦) عبدالله فكرى العريان : « تفريد التدريس ، وإعداد المعلم لممارسته » تكنولوجيا التعليم ، المرجع السابق ص ٦٧ .

ويمكن الاستنتاج بأن التعليم المبرمج استراتيجية فى التعليم الفردىّ ، يتفاعل فيها المتعلم مع برنامج تعليمى ، موضوع فى كتاب مبرمج أو آلة تعليمية يمكن أن يتداوله المتعلم ، فينقله من مستوى سلوك أولى سابق إلى سلوك نهائى لاحِق ، انتقالا تدريجيا بالاعتماد على نشاط المتعلم ، والتقويم المستمر للنشاط . والنموذج العام الذى يسير عليه التعليم المبرمج هو تقسيم البرنامج إلى إطارات ، كل إطار يتكون من ثلاثة مكونات هى : المعلومات التى تعطى للطالب والتى تتبع بأسئلة ، واستجابة المتعلم عن الأسئلة ، وتعزيز إجابة المتعلم ، باطلاعه على النتيجة الصحيحة للإجابة .

والبرامج قد تكون خطية أو تفريعية : فالأول هو الذى يدعو إليه سكنر ، وهو الذى يسير خطوة خطوة فى صنف معين من المادة .. ولذلك سمى البرنامج الخطى . والثانى هو الذى ارتبط باسم كرادور ، ويسمى البرنامج المتفرع أو المتشعب ، ويستخدم إجابات متعددة البدائل ، وحينما يختار التلميذ الإجابة يتوجه إلى صفحة معينة فى الكتاب تتفق واختياره ، وتقود الإجابات الصحيحة إلى الخطوة التالية فى التعليم والتى تقدم بدائل جديدة . أما الإجابات الخاطئة فتقود إلى مكان آخر حيث يراجع التلميذ ما أخطأ فيه . وجدير بالذكر أن النوعين : الخطى والتفريعى يستخدمان سلسلة من الفقرات أو الجمل أو الرسوم أو الصور أو المسائل التى يختار منها المتعلم أو يبنى استجابة من عنده . ويرى كرادور أن التلاميذ الذين لم يهيئوا تهيئة كافيه لا بد لهم من العودة إلى المعلومات البسيطة ، والتلاميذ الأكثر قدرة يجب أن يقفزوا إلى الأماكن التى تناسبهم ؛ ولذلك فإن الكتب التى يؤلفها تقدم هذه السبل البديلة لتغطية المادة ، وتقدم البرامج الخطية الحديثة شكلا من أشكال المراجعة للمحتاجين إليها ، كما تسمح بالقفز لمن يمتلكون الاستعداد لذلك .

وتقدم الآلات الحاسبة مرونة عالية فى هذا الشكل من التدريس يضمن السبل البديلة والأمثلة المتعددة لمن يحتاج إليها . وهكذا فإن التعليم المبرمج ليس شكلا واحدا من أشكال البرمجة ، وليست مكائن التعليم نمطا واحدا من المكائن ؛ فبعض برامج التدريس بمساعدة الحاسب الآلى تتيح لكل متعلم الاختيار من بنك

للمعلومات المناشط التعليمية التى تابعها من قبل متعلمون آخرون لهم خصائص مشابهة . واستخدم الحاسب الآلى لتفريع التلاميذ لمواد علاجية ، وذلك عندما يشير معدل الخطأ إلى مايعادل ذلك . كما يستخدم فى توجيه التلاميذ وإرشادهم أو التوصية بمقررات معينة للطالب على أساس استجابته لعدد من الأسئلة ، أو للتدريب لعدد كبير من التلاميذ . كما استخدمت الآلة الكاتبة المتحدثة بنجاح لتدريس القراءة والكتابة لأطفال المدن صغار السن ، كما توفر للطفل بيئة مضبوطة للغاية تستثمر غريزة حب الاستطلاع عند الطفل لتوجيهه إلى مناشط تعليمية مناسبة .

وجدير بالذكر أنه لا توجد آلة تعليمية ـ رغم أهميتها ـ توفر تدريسا كفئا بدون بنود سبق إعدادها إعدادا جيدا ، وتمت تجربتها واختبارها ؛ فالآلة فى حد ذاتها لا تعلم ، فهى وعاء يضم البرنامج الذى يقوم بالتعليم ، والذى يعده معلمون أو أشخاص يتولون عملية التعليم .

١٧ ـ الفردى الإرشادى :

التدريس الفردى الإرشادى هو التعليم الذى يوجه إلى كل فرد على حِدَةٍ بهدف تنمية شخصيته والوصول به إلى أعلى ما تسمح به قدراته واستعداداته فى البرنامج الذى أعد له . وهذا يعنى أن التدريس يتم على أساس فردى وبطريقة موجهة عند نقطة مناسبة لتحصيل التلميذ الفرد فى البرنامج التعليمى ، وبأسلوب يجعل التلميذ الفرد يعمل ويتقدم من خلال خلايا تعليمية متتابعة ، بمعدل تحدده إمكاناته الذاتية ، وعادات عمله الفردية ، وذلك للتمكن من أهداف التدريس المرغوب فيها . وكل هذا يتم فى حجرة الدراسة تحت إرشاد المدرس وتوجيهه . وتفريد التعليم يتطلب إعداد مواد تعليمية خاصة تناسب الأفراد الذين سيتعلمون فرديا .

ومن أهم مميزات هذه المواد التعليمية أنها تتكون من دروس صغيرة (موديلات) تقوم على أساس التعليم الذاتى ، وتحتوى على جميع المواد والتمرينات والاختيارات التى يحتاج إليها الطالب ، وقد يحال المتعلم إلى مناشط خارجية وبعض المواد الأخرى . والموديل يتكون عادة من :

هدف الأداء ، مجموعة المواد والمناشط التعليمية ، وقد تكون متضمنة فى الموديل أو خارجه ، وطريقة يتبعها المتعلم للتقويم الذاتى ؛ ليعرف مدى تمكنه من الهدف ، ثم طريقة يتحقق بها المعلم من ناتج عملية التعلم .

ويزداد التركيز على المعلم فى التوجيه والتقويم والتشخيص والمراقبة [(١٧)].

ويجب أن يتوفر فى برنامج التعليم المفرد : تفريد الأهداف بمعنى أنها تحدد فى سلوك فردى يحقق حاجات الطالب الفرد ، وتسمح للطالب بمتابعتها ؛ لأنها أهداف مرنة . وتفريد التقويم بمعنى أنه لابد أن ينسجم مع الأهداف ، وأن يقوم السلوك المكتسب بجميع أنواعه ، وأن يستمر التقويم فى أثناء التعلم ، وقد يترتب على التقويم إجراء تغييرات فى البرنامج التعليمى . وتفريد مسالك التعليم على اعتبار أن لكل طالب مسلكا للتمكن ، ويحدد مسلك تعلم الفرد عن طريق تحليل أسلوبه فى التعلم ، وهذا الذى يسمح له باكتساب المعارف والخبرات وفقا لمعدلات مسلكه وتمكنه ، وتفريد الجدول الزمنى للدراسة ، بحيث يكون مرنا يسمح لكل طالب بأن يتقدم فى دراسته ، ويصل إلى مستوى التمكن وفقا لمعدل خطوه الذاتى . ثم تفريد المرافق بحيث تمكن الطلاب من أن يعملوا فُرَادَى ، ومن هذه المرافق مراكز التعلم المزودة بالمعدات [(١٨)].

وهناك عدة شروط يجب أن تتوفر لتحقيق الجودة فى هذا النوع من التعليم : منها تحديد الأدوار والمسئوليات التى يقوم بها كل عضو فى المدرسة ، بحيث يشعر بدرجة عالية من الرضا الشخصى ، وأن يحقق ذاته مهنيا ، ومنها اتخاذ القرارات الجماعية لتضمن احترام كل فرد ، فيشارك المدرسون وأولياء الأمور والتلاميذ مديرَ المدرسة فى اتخاذ القرارات .

ومنها التقدم المستمر للتلميذ ، فنكفيه مع سرعته فى التعلم وخصائصه الفردية ما يقتضى استخدام نوعيات مختلفة من المناشط التعليمية مع مختلف الأفراد .

---

(١٧) طاهر عبد الرازق « نماذج من التعليم المفرد » التربية الجديدة ، العدد العشرون ، اليونسكو ١٩٨٠ ص ٢٩ .

(١٨) المرجع السابق ص ٢٣ .

وتقديم مواد تعليمية عالية الجودة مطبوعة أو سمعية بصرية ، ومنها التعليم الشخصى ، وهو التعليم المكيف لحاجات الأطفال الفردية باعتبارهم أشخاصا . ففى هذا النوع من التعليم يكون الدارس اعتبارا إيجابيا لذاته إلى جانب ضبط النفس والمسئولية الشخصية والاجتماعية ؛ لأن المشكلات التى تنشأ سوف تشكل الشروط المنشطة للخبرات التعليمية التى تنهض بنمو الشخصية . ومن شروط جودة التعليم الفردى الإرشادى أن يدخل النشاط فى التعليم ؛ لأن المعارف والمهارات تحتاج إلى رغبة المتعلم ونشاطه فى التعليم حتى يتمكن منها ؛ لأن الأطفال لا يملكون المفاهيم والمبادىء الضرورية للدراسة التجريبية . ومن الشروط التقويم المتصل للأهداف التعليمية بحيث يتمكن الدارسون من معرفة مبلغ تحصيلهم للأهداف وإحساسهم بالنجاح الدائم ، فالتقويم هنا يقع قبل التدريس ، وفى أثنائه ، وبعد التدريس ، وبذلك يوفر معلومات للمدرسين والتلاميذ والآباء .

ومن شروط التعليم الفردى الإرشادى الجيد بعد ذلك كله حماسة الوالدين ، ومساندة المجتمع والسلطات التعليمية . فهم يتبادلون المعلومات ويتخذون القرارات الخاصة بتعليم التلاميذ . فالمدرسون يعرفون توقعات الآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع لصالح مستقبل التلاميذ . فإذا كانت التوقعات بعيدة عن الموضوعية يجب تعديلها [١٩]:

١٨ ـ الاكتشاف الموجه :

الاكتشاف هو عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات [٢٠] أو هو الطريقة التى يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية التى يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم . أو هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه ، فهو يعيد لنا

---

(19) Kausmeier, H. et al Individually Guided Elementary Education New York, Pniversity of Wisonsin of Wisconsin INC 1977 pp. 7-10.
(20) Bruner, I. S. « Tke Act of Discovery », Harvard Ed. Reviews, Vol 31 Winter 1961 P. 23.

المعلومات بهدف التوصل إلى معلومات جديدة [٢١]. فالتعلم بالاكتشاف هو سلوك المتعلم للانتهاء من عمل تعليمى يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم [٢٢].

ومعنى ما سبق أن هناك نوعين من الاكتشاف : الاكتشاف ، والاكتشاف الموجه . وكلاهما طريقة لحصول الفرد على المعلومات بنفسه .

بَيْدَ أن النوع الثانى يدخل فيه التوجيه بصورة أكثر وضوحا . فكأن الفرق الأساسى هو مقدار المساعدة والتوجيه التى يقدمها المعلم للمتعلم ؛ لأن الاكتشاف البحت لا وجود له فى عملية التدريس ، فهو ضرب من التعلم الذاتى . أما فى المدرسة ، فلابد أن يكون الاكتشاف فيها موجها لوجود المعلمين .

والاكتشاف الموجه كطريقة للتدريس له مزايا متنوعة : منها زيادة الكفاءة الذهنية للفرد المتعلم ، وإحساس الفرد بأنه منجز عندما يقوم بعملية الاكتشاف ، والاكتشاف يساعد على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استراجعها ، كما تدربه على القيام بالاكتشاف نفسه [٢٣]. كما أن الفرد الأكبر سنا ، والذى يتوفر لديه يُسْرٌ لغوى ، وحصيلة معرفية ، وخبرات ناجحة فى مجال التجريد والعلاقات ذات المعنى بين المجردات ـ يستطيع أن يتعلم بأسلوب الاكتشاف الموجه فى يسر وسهولة . ويساعد الاكتشاف الموجه التلميذَ فى تطبيق القاعدة التى يتوصل إليها على أمثلة واقعية وتحويل البيانات التى يدركها إلى صورة تناسب التعميم أو القاعدة . ويدخل الاكتشاف فى حل المشكلات ؛ لأن التلميذ الذى تدرب على أسلوب الاكتشاف يستطيع أن يفهم القاعدة ، وأن يجعلها قابلة للاستخدام ، حيث يطبقها على حالات جديدة . وفى تحليل موقف مشكل ؛ بغية الوصول إلى حل . وخطوات حل المشكلة ، ابتداء من الشعور بالمشكلة إلى تحديدها ، فاقتراح

---

(21) Bell, F. H. Teahing and Learning Mathematice In Secondary Schools N. Y. Brow Company Publishers 1978 p. 241.
(22) Kuhfittig, P. « The Relative Effectiveness of Concrete Aids in School Science and Mathematics, Discovery Learning », Feb 1974 p. 104.
(23) Bruner Op. Cit., p. 23.

الحلول ، فجمع البيانات والتأكد من سلامة أحد الحلول تميل إلى تغليب أسلوب الاكتشاف على أسلوب التلقى ، وأسلوب المبادأة على التبعية . والتلميذ يتعلم عن طريق الاكتشاف ما يساعده على أن ينقل ما يتعلمه فى المدرسة إلى مواقف حياته المستقبلة خارجها . ويمكن أن نتوقع انتقالا أكبر لأثر التعلم إذا استطاع التلميذ أن يتوصل من خلال مواقف التعليم إلى القواعد التى تحكمها . ولاشك أن التلميذ حينما يتعلم بالاكتشاف تتاح له خبرات منوعة تمكنه من استخلاص القاعدة ومن استخدامها فى سياقات عديدة . يضاف إلى كل ما سبق أن التعلم بالاكتشاف يعزز قدرة الفرد على التعلم بنفسه وتجديدها ، ويزيد من تمكنه من نقل ما يتعلم إلى مايستحدث من مواقف . والحق أن أفضل طريق لضمان أثر ما يتعلمه الفرد إلى مايطرأ من مواقف هو اكتسابه طرق التحصيل الذاتية . وطريقة الاكتشاف من أكثر هذه الطرق أهمية وحيوية . ومن مزايا التعلم بالاكتشاف أنه يثير حماس التلميذ ويستحوذ على اهتمامه وميله .

فالتلميذ الذى تتركز دوافعه حول تحقيق ذاته يجد شعورا أقوى لتقدير نفسه عندما يكتشف حقيقة أو قاعدة دون مساعدة الآخرين . وهذا الشعور لايجده عندما يحفظ قاعدة أو يسمعها من آخرين . والتعلم بالاكتشاف فوق كل ماسبق يستخدم فاعلية دافع التواد والصداقة ؛ لأن الآباء والمعلمين يقدرون التلميذ الذى يتعلم بنفسه (٢٤).

وهناك عدة أنواع للاكتشاف الموجه : منها الاكتشاف الاستقرائى ، والاكتشاف الاستدلالى ، فالقاعدة يتم اكتشافها عن طريق دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية ، ويقوم التلميذ باكتشاف القاعدة ، ويوجهه المدرس فى استقراء السمات المشتركة لهذه الأمثلة وصولا به إلى القاعدة التى تعطى الصياغة اللفظية فى نهاية الدرس لا فى بدايته . أما الاكتشاف الاستدلالى فيبدأ بمجموعة تعميمات لها صلة بالتعميم المراد اكتشافه ، ثم أمثلة نوعية للتعميم المكتشف . ونعتقد أن كلا

---

(٢٤) جابر عبدالحميد جابر : « التعلم بالاكتشاف بين التأييد والمعارضة » ، القاهرة صحيفة المكتبة ، المجلد الثالث ، أكتوبر ١٩٧١ ص ٤٤ ـ ٤٦ .

النوعين متداخلان فى استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه فى عملية التدريس [٢٥].

وهناك الاكتشاف القائم على المعنى ، والاكتشاف غير القائم على المعنى : فالأول يضع التلميذ فى موقف مشكل يتطلب حل مشكلة ما ، ويشارك التلميذ مشاركة إيجابية فى عملية الاكتشاف ، وهو على وعى وإدراك لما يقوم به من خطوات ولما يشير إليه المعلم من إرشادات وتوجيهات ، أما الاكتشاف غير القائم على المعنى ففيه يوضع التلميذ فى موقف مشكل أيضا تحت توجيه المدرس ، ويتبع إرشادات المدرس دون فهم لما يقوم به من خطوات ، بل عليه أن ينفذ الأسئلة دون أن يفهم الحكمة فى تسلسلها أو فى مغزاها .

١٩ ـ حل المشكلات :

يكتسب الطلاب مجموعة من المعارف النظرية ، والمهارات العملية ، والاتجاهات المرغوب فيها فى أثناء الحياة المدرسية ، كما أنه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات ؛ لأن إعداد الطلاب للحياة التى يَحْيَوْنَها والحياة المستقبلة لا يحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية كى يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة ، بل لابد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمرّ بخبراتهم من قبل ، ولم يتعرضوا لها .

وتدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضرورى ؛ لأن المواقف المشكلة تَرِد فى حياة كل فرد سواء فى مناشط مدرسية أو خارج المدرسة [٢٦].

وحَل المشكلات يُكْسِب أساليبَ سليمة فى التفكير ، وينمى قدرتهم على التفكير التأملى [٢٧]. كما أنه يساعد الطلاب على استخدام طرق التفكير المختلفة ،

---

(٢٥) Ausubel, David Learning By Discovery Rationale and Mystique, National Association of Secondary School Principals 1961 pp. 19-56. Bell, F. H. Op. Cit., p. 243.

(٢٦) وليم عبيد : رياضيات الثمانينيات ، نظرة مستقبلية ، القاهرة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ١٩٨٠ ص ٢٤٩ .

(٢٧) يحيى هندام : تدريس الرياضيات ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٨٠ ص ١٢ .

وتكامل استخدام المعلومات ، وإثارة حب الاستطلاع العقلى نحو الاكتشاف [٢٨]. وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمى ، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة ، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات ، وإعطاء الثقة للطلاب فى أنفسهم ، وتنمية الاتجاه العلمى فى مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التى يتعرضون لها .

ويعرف أسلوب حل المشكلات عدة تعريفات منها : أن حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التى سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها فى الموقف المشكل الذى يواجه المتعلم . وبذلك يكون المتعلم قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة ، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادىء والقواعد والحقائق [٢٩]. ويعرف حل المشكلات على أنه النشاط والإجراءات التى يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التى تحول دون توصله إلى الحل [٣٠].

ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلة يتطلب من المتعلم قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات : فهو يربط بين خبراته التى سبق له أن تعلمها فى مواقف متنوعة وسابقة وبين مايواجهه من مشكلة حالية ، فيجمع المعلومات ، ويفهم الحقائق والقواعد ، وصولا إلى التعميمات المختلفة .

ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين الإدراك التام ، وعدم الإدراك التام : إدراك تام لمعلومات سابقة ، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه مالديه من معلومات ومهارات ، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ؛ ليختار منها مايطبقه فى الموقف المشكلة الجديد الذى يواجهه .

---

(٢٨) نظلة خضر : أصول تدريس الرياضيات ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٣ ص ٣٧ .

(٢٩) Gagnc, R. The Conditions of Learning, New York, Holt, Rien-hart, Winston 1970 p. 70

(٣٠) Krelik, S. « Problem Solving, Some Considerations », Arithmetic Teacher, Vol 25, Deccmber 1977 p. 52.

وتدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريضهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة ، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم . وبداية تجدر الإشارة إلى أنه ليس هناك اتفاق حول مفهوم المشكلة . فما هو مشكلة لشخص ما فى وقت ما قد لا يكون كذلك للشخص نفسه فى وقت آخر ، كما أن الأمر يتوقف على الفرد نفسه فى قبوله مايطرح عليه من مشكلة أيسعى لحلها أم لا . يضاف إلى ذلك أن مايعتبر مشكلة بالنسبة للبعض قد لايعتبر كذلك بالنسبة لغيرهم . فبيانُ وَجْهٍ من أوجه الجمال فى قصيدة شعرية لايعتبر مشكلة بالنسبة لطالب سبق له أن مرّ بهذا الموقف ؛ حيث إنه يصل إلى هدفه دونما مشقة ، فى حين يعتبر هذا الموقف مشكلة بالنسبة لطالب آخر فهو يحتاج إلى استحضار خبراته الأدبية السابقة ، والقيام بالتفكير فى مهارات التذوق الأدبى ، وقواعد النقد الأدبى المرتبطة بالنص الأدبى المعروض أمامه ، ثم الانتقاء من هذه وتلك ما يمكن تطبيقه فى هذا الموقف الجديد ؛ وصولاً إلى الحل المنشود . ومعنى ذلك **أن هناك شروطاً يجب توافرها فى الموقف المشكل ، من أهمها** :

— هدف محدد أمام المتعلم يسعى إلى تحقيقه .

— صعوبة تواجه المتعلم وتحول بينه وبين تحقيق هذا الهدف بسلوكه المعتاد .

— رغبة لدى المتعلم لاجتياز هذه الصعوبة لتحقيق الهدف عن طريق بذل نشاط غير عادى .

وهناك عدد من الخصائص تستخدم عند الحكم على جودة المشكلة التى تعرض على الطلاب منها : أن المشكلة الجيدة هى التى تضع المتعلم فى موقف يتحدى مهاراته ، ويتطلب تفكيراً لا حلاً سريعاً ، وأن يكون مستوى صعوبتها مناسباً للمتعلم ، وذات ألفاظ مألوفة بالنسبة له ، وأنها تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب ، كما أن العمليات التى تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفى للتلاميذ [٣١]. وأن تثير المشكلة دافعية المتعلم ، وألا تفقد المتعلم

---

(31) Corle, C. : « Solving Verbal Prblems », Teaching Mathematics In The Elementary School, The Ronald Press Co. New York 1964 pp. 327.

الثقة فى نفسه أو تحبطه بأن تكون لغزاً ، وأن تكون ذات معنى للمتعلم بحيث تنمى مفاهيمه ومعلوماته ومهاراته ، وأن تتضمن أشياء حقيقية يألفها المتعلم .

وتعليم الطلاب حل المشكلات ليس بالأمر الهين مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات ؛ لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخله ، منها الدافعية ، والاتجاهات ، والتدريب ، وتكوين الفروض ، واللغة ، وانتقال أثر التعليم ، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس فى ضوئه ، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة يلتزم بها المتعلم لحل المشكلة التى أمامه . غير أن مايحققه حل المشكلات من أهداف تربوية يجعلنا نقبل على تدريب الطلاب عليه . وإذا كانت السباحة تُعَلَّم عن طريق ممارسة السباحة فإن حَلَّ المشكلات يُعَلَّم عن طريق حل المشكلات ؛ ولكى يتم تعلم طلابنا حل المشكلات بفعالية يمكن الاسترشاد بهذه المجموعة من الأسس التى استخلصها أحد البحوث التى أجريت فى مجال حل المشكلات [٣٢]. **وهذه الأسس أو المتطلبات هى :**

إعطاء فرصة الوقت الكافى للطلاب :

يحتاج الطالب إلى وقت كاف ؛ ليفكر ويتأمل فى الأسئلة الموجهة له ، حيث إن الإجابة السريعة والسطحية لا تؤدى إلى تحسين قدرة الطالب على اكتساب أساليب تفكير صحيحة ؛ لأن حل المشكلات ليس مباراة للسرعة بين التلاميذ ، ويمكن أن ينشغل المعلم بعمل آخر تاركاً الوقت الكافى للتلاميذ ؛ كى يحللوا المشكلة فى أناة ، أو يطلب منهم أن يقدموا الحل فى وقت آخر .

السماح بعرض الأفكار ولو بدت خاطئة :

يتبادر إلى ذهن الطالب عدد من الإجابات التى يتصور أنها ممكنة بعد عرض السؤال عليه ، ثم يختار من بين هذه الإجابات مايناسب السؤال بعد أن يختبر صحتها . ويترك الطلاب أحراراً لاختيار صحة أفكارهم وعرضها حتى لو بدت غريبة

(٣٢) شكرى سيد أحمد : برنامج مقترح لتدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية على أسلوب حل المشكلات فى الرياضيات ، وأثره على تفكيرهم لدى حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات ، جامعة عين شمس ١٩٨٤ ص ص ١٥٢ – ١٥٨ .

أو بعيدة عن الصواب ؛ لأن هذه الأخطاء قد تكون الطريق إلى التفكير الصحيح . والمعلم عليه أن يناقش هذه الأخطاء ، وهو بذلك يعطى الطالب فرصة أخرى للتأمل والتفكير ، دونما يوقفه عن التفكير .

إدارة المناقشة بصورة معتدلة :

يعرض الطالب فكرته ويشرحها أمام زملائه ، ويوضح أفكاره ؛ وصولاً إلى حل المشكلة . والمعلم عليه أن يتنبه إلى من لا يشارك من الطلاب ، ومن يحاول أن يستأثر بوقت الحصة مناقشاً . ودور المعلم هنا أن يدفع هؤلاء ، ويمنع هؤلاء ، حتى يترك الفرصة كافية أمام جميع الطلاب .

توفير المشكلات المناسبة :

يوفر المعلم عدداً من المشكلات التى تحتاج إلى مناشط وإجراءات تحفز الطلاب على التفكير ، وتناسب المحتوى الذى يقوم بتعليمه ، وتتوفر فى هذه المشكلات خصائص المشكلة الجيدة ، ويفضل أن تكون واقعية مما يعيشه الطلاب داخل المدرسة أو خارجها ، وأن يستثير المعلم دافعية الطلاب نحو الحل .

العمل الجماعى والفردى فى حل المشكلات :

يمكن أن يتم حل المشكلات بأسلوب جماعى ، حيث يوفر للطلاب بيئة تناسب طبيعة المشكلات ، وتفاعل مجموعة من الطلاب ينتج مجموعة أكبر من الفروض والأفكار . غير أن خبرة المجموعة لا تنتج طلاباً أكثر نجاحاً فى حل المشكلات عما لو اتبع أسلوب العمل الفردى فى الحل . والعمل الفردى يساعد فى الاعتماد على النفس ، والثقة فى النفس ، والاستقلال فى اتخاذ القرار ، كما أن أسلوب العمل الجماعى يحتاج إلى وقت طويل قد لا يناسب وقت الحصة ، كما يحتاج إلى سيطرة من المعلم ، وضمان بفعالية وإشراك جميع طلاب المجموعة الواحدة فى الحل المشترك . ويمكن للمعلم أن يستخدم العمل الجماعى والعمل الفردى معاً فى حل المشكلات ؛ ليضمن مزايا الأسلوبين .

خامساً – أدوار المعلمين الأكْفاء

هذه الأدوار بمثابة المرشد والموجه لمعلمى اللغة العربية ، وهى تختلف اختلافاً جوهرياً عن الصيغ التقليدية التى أَلِفْناها ، فهى أدوار تعليمية موجهة للتربية اللغوية على أساس خريطة من المهارات اللغوية المتدرجة ، لا على أساس التحصيل اللغوى الضيق الذى يقتصر على مستويى التذكر والفهم ؛ ولذا أصبح من الضرورى أن يكرس المعلمون قدرًا أكبر من وقتهم فى تفاعل لغوى مع الطلاب ؛ حتى يتعلم الطلاب اللغة العربية الفصيحة بممارستها ، لا أن يتعلموا عنها . إنهم يتعلمون اللغة العربية ، ولا يتعلمون عن اللغة كما هو سائد فى البرامج التقليدية .

وهذا الاتجاه التقدمى لا ينبغى أن يفسر على أنه نكران لأهمية التنظير ، وإنما هو محاولة علمية جادة لتحقيق التكامل بين النظر والعمل . إن هذا التكامل يعنى بالضرورة أن يتمثل الطلاب الأساس النظرى ضمناً واستنتاجاً ، ولن يتحقق ذلك إلا إذا اختبروا فكرهم فى السياق الذى يطبق فيه .

والمعلمون الأكفاء يقدمون للطلاب مواد تعليمية متطورة ، ويساعدون طلابهم على تحويل النظر إلى عمل فى ميدان فعلى ، ويحصلون من ذلك على تغذية مرتدة يصححون بها مسارهم . إن المعلم ينظر إليه باعتباره صانع قرار ، عليه دائماً أن يتخذ قرارات فيما يتعلق بكل جوانب عمله التعليمى من تخطيط ، وتنفيذ ، وتقويم .

إن التخطيط لدرس من الدروس يجعل المعلم يفكر ويتدبر فيما سَيُدَرِّسُه ، وكيف يُدَرِّسُه . ويتطلب التخطيط السليم أن تكون لدى المعلم معرفة بخصائص الطلاب ، ومعرفة باحتياجاتهم وقدراتهم ؛ حتى يمكنه أن يكيف تعليمه مع هذه المدخلات . كذلك ينبغى أن يكون المعلم قادراً على صياغة أهداف التعلم ، وتحليل محتوى المادة الدراسية إلى أوجه التعلم المطلوبة ، وتحديد أفضل تتابع لتقديم كل درس . ومن هذا كله يخرج بخطة للدرس ، يسترشد بها أثناء التنفيذ .

وتنفيذ الدرس يقود المعلم إلى إنجاز ماخطط له . ويتم تنفيذ الدرس بتفاعل المعلم مع طلابه . ويتوقف نجاحه فى ذلك على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة ، مثل : مهارة عرض الدرس ، ومهارة الأسئلة ، وإثارة دافعية الطلاب ،

وتعزيز استجاباتهم . كما أنه فى حاجة لأن يجيد إدارة الدرس ، ويعرف كيف يكوّن علاقات إنسانية طيبة مع طلابه .

وتقويم الدرس ليس خطوة نهائية ، بل هو عملية مستمرة ، تبدأ قبل أن يبدأ الدرس ، وتسير معه خطوة بخطوة ، فهو تقويم مرحلى بنائى . كما أنه تقويم شامل يأتى بعد أن تتم عملية التعليم والتعلم ، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية التى سبق تحديدها . ولاشك أن الحكم على كفاءة العملية التعليمية وفاعليتها هو حكم على مدى تحقق الأهداف التى سبق تحديدها .

إن البرنامج التعليمى للغة العربية الذى يقدم فى التعليم العام والفنى مع إيمانه الشديد بأهمية الأهداف التعليمية وقدرتها على توجيه سلوك المتعلم والمعلم معاً ، فإنه لايقلل من تلقائية المعلم ، ولاينقص من مرونته ، كما أنه من ناحية أخرى يؤكد على تنمية سلوك كل طالب على حِدَةٍ ، إلى أقصى أداء ممكن ، مما لايضر بعملية تفريد التعليم ، ولا يؤدى إلى القول بأن التربية أقل إنسانية .

والتعاون مع الزملاء المعلمين ، والعمل كفريق – أمر جوهرى لنجاحك كمعلم . فهو يقلل من أعبائك وأعباء زملائك ، كما أنه يوسع أفق العمل ، ويساعد على التوصل إلى مجموعة من الأهداف أكبر ملاءمة . وعليك ألا تقف من زملائك موقف الناقد أو الرافض ، وإنما موقف المستفيد والمطور .

وعليك أن تدرك أن أهداف الدرس التى يصوغها زملاء لك ليست متساوية فى قيمتها وجودتها ؛ فالأهداف التعليمية الجيدة تتوافر فيها مجموعة من المواصفات ؛ ولذا يجب عليك أن تفحص كل هدف من أهداف درسك قبل أن تستخدمه فى تعليم طلابك ، فمن أهم الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى الهدف التعليمى أن يركز على سلوك الطالب . وأن يصف نواتج التعلم ، وأن يكون واضح المعنى قابلاً للفهم ، وقابلاً للملاحظة والقياس .

وهناك خطوة أساسية ينبغى عليك أن تتقنها ؛ حتى يكون لتعليمكِ فاعلية وفائدة . فهناك نمطان من الأخطاء يقع فيهما كثير من المعلمين عند القيام بتدريس موضوع ما :

الخطأ الأول يحدث عندما نبالغ فى تقدير المهارات التى يمتلكها الطلاب . وفى هذه الحالة يصبح جهدك وجهد طلابك أقل كفاءة وفاعلية . والخطأ الثانى يحدث عندما نقلل من إمكانات الطلاب ومهاراتهم . وفى هذه الحالة نضيع الكثير من الوقت والجهد والتكاليف ، سواء فى إعداد تدريبات لايحتاج إليها الطلاب ، أو فى تعليمهم إياها .

الدور الأساسى المنوط بك هنا هو تحديد المدخل الذى سوف تستخدمه فى تعليمك ، وهو بالضرورة سيختلف من مستوى مُتَدَنٍّ إلى مستوى متوسط إلى مستوى متقدم ، فى القراءة ، وفى الكتابة ، وفى الاستماع والتحدث . وسيختلف مدخلك تبعاً لاختلاف المهارات المحددة لكل فئة من الطلاب ، وسيختلف مدخلك أيضاً فى مكوناته تبعاً لاختلاف أغراض التعلم المنوطة بكل وحدة من وحداته . والبرنامج بكل هذه المعطيات قد قدم لك إرهاصات تفيدك فى تحديد سرعة التعلم ، ومدته ، والوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق أهدافه . وكتاب طرق التدريس سيشاركك فى تحديد مداخل التدريس ، وأساليبه ، ومهاراته ، وأنشطته ، ووسائله من خلال التحدث معك عن أدوارك ، ثم من خلال تفاعلك فى كل جانب من جوانب اللغة : قراءة ، وكتابة ، واستماعاً ، وتحدثاً .

وهناك اعتراض من بعض المعلمين مؤداه أن التقيد بخطة معينة للدرس يحدُّ من حرية المعلم ، ويقلل من تلقائية العلمية التعليمية . ومانود أن نثبته هنا هو أن خطة الدرس ليست قيداً على حركة المعلم ، تحدّ من مرونة الدرس وتلقائيته ، بل إن التخطيط الجيد للدرس يأخذ فى اعتباره بدائل متنوعة تيسر العملية التعليمية ، مما يوفر المرونة الكافية للمعلم ، ومن واجب المعلم أن يُعَدِّلَ فى الخطة بما يراه ملائماً أثناء الممارسة الفعلية ؛ ذلك أن الخطة ليست أكثر من إطار منهجى يحمى العملية التعليمية من العشوائية التى تحدث فى كثير من الممارسات التربوية .

إن المعلم الكفء يقوم عادة بنوعين من التخطيط التعليمى : تخطيط طويل المدى يتناول مقرراً دراسياً بأكمله ، أو يغطى فترة زمنية طويلة نسبياً ، وتخطيط قصير المدى يغطى النشاط التعليمى فى درس واحد ، أو وحدة تعليمية واحدة .

إن كتاب طرق تدريس اللغة العربية الحالى يساعدك فى وضع رؤية شمولية لسير العملية التعليمية ، فى ضوء الأهداف العامة . وبدون هذه الرؤية الشمولية ، يمكن أن تفقد الدروس اليومية وحدتها العضوية ، ويصبح تحقيق أهداف البرنامج أمراً عسيراً . أما التخطيط قصير المدى فعليك أن تقوم به يومياً من خلال خبرتك المهنية ، وما يزودك به هذا الدليل من معطيات تربوية حديثة .

وهناك شكوى متكررة من بعض المعلمين ، مؤداها أن الفترة الزمنية المحددة لدرس ما لا تكفى لتغطية محتواه الدراسى . وهذا الأمر يرجع إلى أن المعلمين يعتبرون الهدف من التعليم هو دراسة محتوى الكتاب المقرر . وهذا قصور وخطأ ، ذلك أن الكتاب المقرر أحد المواد التعليمية ، وهو بذلك وسيلة لتحقيق أهداف معينة . والمعلم يجب ألا يركز على الوسائل وينسى الأهداف ، فإذا جعل الأساس فى نشاطه التعليمى تحقيق الأهداف ، فإن حرصه على تغطية كل ماورد فى الكتاب يقل ، ويصبح تركيزه منصباً على ما يتصل بتحقيق هذه الأهداف .

ويخطىء المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر فى العمل داخل قاعات الدرس ؛ ذلك لأن كثيراً من أهداف تعليم اللغة العربية تتحقق خلال التعلم الذاتى ، الذى يمارسه الطلاب بأنفسهم وبتوجيه معلمين لتمكينهم من المهارات والاتجاهات المرغوبة داخل المختبر اللغوى ، وداخل المكتبات ، وفى عالم الصفحة المطبوعة ، وعبر الكتب التراثية ، وكتب التراجم ، والموسوعات ، والمعاجم ، والدواوين الشعرية ، ومن خلال الأنشطة القرائية والكتابية المتنوعة التى يقوم بها الطلاب ، ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمد مجال عمله إلى كل هذا ويشرف عليه ، ويعنى بتوجيهه وتنظيمه تربوياً ونفسياً وعلمياً ، حتى تزداد قدرات الطلاب وتنمو ميولهم ومواهبهم ، وترتفع درجة التعاون بين الطلاب ومعلميهم ، ويتم تبادل الفكر الحقيقى بينهم ، وتزول بعض محددات التعلم التقليدى كالحفظ والتذكر ؛ ليحل محلها تنمية التفكير والابتكار والعمل العلمى .

الإنسان هو الثروة الأساسية للأمة العربية ؛ ومن ثَمَّ فإن تنمية القدرات الخلاقة والمبدعة تصبح هى الهدف الأسمى للتعليم ، إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض ، وإذا ما قصدنا للأمة نماءً اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً .

والمعلم هو الموجه الأول للعملية التعليمية ، وهو الذى يشكل بيئة تعليمية نقية وثرية ، تدعم الابداع والابتكار لدى الطلاب . **وأهم ما يجب أن يركز عليه المعلم فى تفاعله مع المتعلم ما يلى :**

ــ وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات ، وعرضها على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .

ــ فتح المجال لخيال الطالب ، والتفكير المستقبلى ، وإتاحة الفرص للتحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج .

ــ عرض المادة التعليمية فى وحدات تشكل كلاً متكاملاً ، وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .

ــ ترتيب المادة بحيث تتضمن الكليات ثم الجزئيات ، واستخدام اللغة التى تحقق للطالب التشجيع والتقبل .

ــ إخضاع مادة الدرس للنقد ، وإبداء الرأى ، وإتاحة الفرص للحوار بين الطالب والمعلم ، وبين الطالب وزملائه .

ــ الدعوة إلى تفسير المادة العلمية ، وإلى الموازنة بين الآراء والحقائق .

ــ استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، وطلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات .

ــ تجاوز الوصف إلى بيان الرأى والربط ، وإتاحة الفرص للتعليم الذاتى ، والدعوة إلى استخدام الخيال .

يتم تدريس الكتب اللغوية باستخدام أسلوب التعليم بالأهداف ؛ حيث تم تحديد مجموعة المهارات والقدرات التى يتعين على الطالب إتقانها ، ويكون إنجازه لهذه المهارات شرطاً لنجاحه . ومعنى ذلك أن يدرك المعلم أن عملية تعليم اللغة العربية تقوم على الأسس التالية :

ــ الدور الرئيسى للمدرس ينبغى أن يتركز فى تحديد الخصائص المرجوة للبيئة

التعليمية ، فهو يتناقش مع طلابه ، ويوضح لهم أهداف عملية التعلم ، ويعمل على إتاحة أكبر قدر ممكن من مصادر التعلم الملائمة .

ـــ التعليم الحقيقى يتم عندما يكون الطالب مقتنعا بأهمية ما يدرسه ؛ ولذلك لا بد من توفير مواقف تعليمية وظيفية ، يمارس فيها الطالب اللغة وينتجها .

ـــ أكثر المهارات نفعاً فى عصرنا الحاضر ، تتمثل فى أن يتعلم الطالب كيفية التعليم ، وكيفية تَقَبُّلِه الأفكار الجديدة ، وقدرته على مناقشتها وتحليلها .

ـــ تنمية القدرة لدى الطالب على التقويم والنقد الذاتى تؤدى إلى تشجيع استقلاليته ، وإلى تطوير طاقاته على الإبداع ، والاعتماد على الذات .

وليس خير معلم من استطاع أن يضع فى أذهان من يعلمهم أكبر قدر من المعلومات ؛ فليس مقياس المعلم والمتعلم هو مقدار معلوماته ، فقد يعرف إنسان عشر معلومات ويعرف كيف يستخدمها استخداماً صحيحاً ، وكيف يستغلها خير استغلال ، فيكون بذلك خيراً من إنسان يعرف مائة معلومة ، ولايعرف كيف يستخدمها ، ولاكيف يستغلها .

ليس خير معلم أيضاً من استطاع أن يتعرف طلابه ، ومقدار كفاية كل طالب ، ومواضع قُوته ، ومواضع ضعفه .. فذلك من غير شك يزيد قيمة المعلم ، ولكن لايكفى وحده لجعله خير معلم ؛ فقد يقتصر المعلم على هذه المعرفة الشخصية ، ولاينجح فى تطبيق معارفه فى الحياة الواقعية .

إنما خير معلم هو المعلم الذى يُعِينُ طالبه على أن يعرف نفسه ، فإن كان للمعلم عشرون طالباً ، واستطاع أن يقوم قدرات كل طالب ، ويعرف مواضع نبوغه ، ومواضع ضعفه ، وفى أى النواحى العقلية هو جيد نابغ ، وفى أيها هو ضعيف خامل ، وكيف يستغل القوى النابغة ، وكيف يصقل القدرات الضعيفة ، ثم نقل كل ذلك لكل طالب وأشعره بنفسه ، وعرفه مناحى حياتهِ العقلية والخلقية ، وأوضح له فى خريطة واضحة حدود نفسه ، ومواضع عظمته ، ومواضع نقصه ، وعمله كيف يستخدم قدراته وقواه فى كفاح الحياة ، وكيف يقابل شئونها بقواه وقدراته . فذلك خير معلم حقاً .

وإذا وُجد عدد وافر من هذا الطراز من المعلمين الذين لا يصبّون كل الطلاب فى قالب واحد رغم اختلاف طبيعتهم ، بل عرفوا كيف يصوغون كل طالب حسب خلقته ، ويُعَرِّفونه بنفسه ، فَبَشِّر الدولة بالرقىِّ الحق .

فخير مُعلم لى من يعلمنى من أنا فى نفسى ، ومن أنا فى العالم ، وما علاقة نفسى بمن حولى ، وأى موقف تصلح له نفسى لتؤدى خير ما يمكن أن يؤدّى لخدمة العالم .

خير مُعلم لى : مَن أحيا رغبتى فى استكشاف نفسى ، ثم إذا استكشفتُها أحيا رغبتى فى العمل على وفق ماتبين لى منها . وليس هذا المقياس هو مقياس المعلم وحده . بل يصح أن يتخذ مقياساً لكثير من الأشياء .. فيمكنك أن تحكم على كثير من الأشياء لا بمقدار حسنها وجمالها ، ولكن بمقدار ماتبعث فيك من حياة ، وبمقدار ماتضىء لك جوانب نفسك .

وعلى هذا فليس الكتاب القيم هو ما يثير إعجابك ، ويستحسنه ذوقك من ناحية أسلوبه ، أو من ناحية معلوماته ، أو من ناحية استغراقك فيه – وهذا كله خير – ولكن خير من هذا كله أن تقوِّم الكتاب بمقدار ما بعث فيك من حياة ، وما أضاء لك من نواح كانت مظلمة ، ومابثه فيك من روح كان خامداً . وعلى الجملة ماعرّفك بنفسك وعرّفك بالعالم ، وشوّقك لأن تلاقى العالم بما عرفته من نفسك . وربما كان هذا هو أكبر سر فى عظمة القرآن الكريم ، فهو لا يخاطب العقل بالحقائق المجردة وكفى ، إنما هو يوحى ويوحى دائماً ، ويبعث فى النفس الشوق إلى معرفتها ومعرفة ما حولها ، ومعرفة خالقها ، وخالق ما حولها .

فالمعلم العظيم ، والكتاب العظيم ، ليس هو الذى يلقى عليك ثقل معلوماته ، أو ثقل عظمته ، أو ثقل قدره ، وإنما هو الذى يلهمك ، ويوحى إليك ، ويستفز قواك ، ويحفز قدراتك . وعلى الجملة ليس هو الذى يضغط عليك بأية ناحية من نواحى عظمته ، ولكنه هو الذى يحركك ، ويفسح صدرك ، ويفك قيودك ، ويجعلك تتنفس فى راحة ، وتعمل فى أمل . هو نجم يتألق لا تشعر بثقله وحجمه ، ولكن تشعر بنوره وجماله ووحيه * .

* أحمد أمين : فيض الخاطر (بتصرف) .



الفصل الثانى

الاستماع

يعرض هذا الفصل بعض الجوانب المهمة والضرورية فى تدريس الاستماع . فيبدأ بعرض مفهوم الاستماع ، وأهمية تدريسه ، ثم ينتقل إلى بيان الأساسيات التى يجب الالتفات إليها فى تدريس الاستماع ، ويتحدث عن محاذير فى تدريس الاستماع ، ويحدد مناشط الاستماع اليومية ومهارتها ، ويختم الفصل بعرض مجموعة من أساليب تدريس الاستماع .

وفيما يلى عرض لكل جانب من هذه الجوانب :

١ - مفهوم الاستماع :

تتضمن عملية الاتصال جانبى الإرسال والاستقبال ، ويتضمن جانب الإرسال فى عملية الاتصال اللفظى الحديث والكتابة ، أما جانب الاستقبال فينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستى البصر والسمع ، وبالتالى فهو يعتمد على القراءة والاستماع ، وكلاهما يتطلب عملاً عقلياً هو الفهم ، ويتضمن الفهم إلصاق المعنى برسالة مرئية أو مسموعة ، كما يتضمن التفسير والتقويم وبِوُسْع الإنسان أن يستمع إلى حديث أو مقطوعة موسيقية أو أصوات أخرى ، ويظل جوهر هذه الأفعال واحداً هو الفهم .

الاستماع هو فهم الكلام ، أو الانتباه إلى شىء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث ، بخلاف السمع الذى هو حاسة وآلته الأذن ، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت [١].

(1) Harris. T. L. et al : A Dictionary of Reading and Related Terms, International Reading Association, New Delaware 1982 pp. 182-183.

ومفردات الاستماع : هى عدد الكلمات التى يفهمها الإنسان عندما يستمع إليها ، وتسمى أيضاً المفردات السمعية . وكلما كثر عدد هذه المفردات السمعية ساعد ذلك على تقدم المبتدئين فى القراءة . أما مستوى الفهم الاستماعى فهو أعلى مستوى يصل إليه فهم الإنسان لنص يُقْرَأ عليه . ومن العتاد أن تستخدم ٧٥٪ فأكثر من فهم أفكار النص كمعيار للحكم على هذا المستوى .

وبدايةً نذكر أن بعض الباحثين يرى أن ما نعرفه عن الاستماع لا يكفينا لتحديد الطرق المجدية لتنمية مهاراته . ويشكك أصحاب هذا الرأى أيضاً فى صدق نتائج الأبحاث التى تذكر أن الاستماع يمكن تحسينه بشكل ظاهر وفعال عن طريق التدريس . ومن أمثال هؤلاء الباحثين دوكر ١٩٦٦ ، غير أن باحثين آخرين من أمثال هولمز وسينجر وسبريت أثبتوا عن طريق التحليل العاملى أن مهارة الاستماع عامل منفصل وقابل للتحديد ، وعلى ذلك فإنه عامل يمكن تدريسه [٢].

٢ – أهمية تدريس الاستماع :

كثيراً ماتذكر دراسة رانكين ١٩٢٦ – وهى الأولى من نوعها فى ميدان الاستماع – لدعم الرأى القائل بأن الاستماع هو أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً . فالشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف مايقرأ [٣]. يضاف إلى ذلك أن الاستماع فى البرنامج المدرسى يشكل جزءاً حيوياً ؛ فمعظم أوقات حصصنا داخل الفصول تخصص للعمل الشفهى . ونحن فى حاجة إلى أن ندرب التلاميذ على استخدام اللغة بطلاقة ، وفى تراكيب لغوية سليمة فيها النبر والتنغيم . ومن ناحية أخرى فقد أدى الدور الذى يلعبه الاستماع فى عملية الاتصال إلى النتيجة القائلة بأن تدريسه أمرى ضرورى ، مالم تكن مهارة الاستماع قدرة إنسانية كامنة . بيد أن هذه المهارة يشوبها بعض العيب والضعف . والتدريس الهادف يمكن أن يعالج معظم

---

(2) Sam Duker : « Listening, Teaching », The Encyclonedia of Education, Volume 6, The Macmillan Company, The Free Press 1971.
(3) Brown, J. : « The Construction of Diagnostic Test of Listening Comprehension », An Abstract of a Doctoral Dissertation, The University of Colordo.

مشكلات الاستماع الشائعة [٤] كما أن مهارة الاستماع وخاصة العلاقة بينها وبين التعلم لها تطبيقات تربوية تحتاج إلى دراسات دقيقة .

ومن المعلوم أن الأطفال المحرومين من أى شيء أكثر تعرضاً للتخلف فى مهارات القراءة ، ولما كانت مهارات الاستماع لدى هؤلاء الأطفال تفوق فى نموها مهارات القراءة ، فكثيراً مانفترض أن التعليم الشفهى يكون أكثر جدوى من التعليم الكتابى . ونواحى القصور فى التفاهم تحدث فى الفنون اللغوية وليس فى القراءة وحدها ، وقد يكون الضعف فى القراءة وحدها ، وقد يكون الضعف فى القراءة أفضل فى الاستماع ، وإذن فتعليم الاستماع ضرورة مُلِحَّة فى تربية المحرومين [٥] .

٣ - أساسيات تدريس الاستماع :

بدأ الاهتمام بتدريس الاستماع فى العقدين الرابع والخامس من القرن العشرين . وظهر باسم الاستماع الانتباهى أو الاستماع التركيزى ، ولازالت الفهاس والدوريات التى ظهرت فى تلك الفترة تضعه تحت عنوان : الانتباه ، ثم اتجه الاهتمام بشكل متزايد بالنواحى التفاعلية للاستماع ، فظهر الاستماع المجامل ، والتفاعلى ، والمقوم ، والناقد .

ويدرس الاستماع عادة بطريقة مباشرة ، أو مع نشاط آخر : ففى المدرسة الابتدائية ، يدرس الاستماع عادة فى أثناء حصة القراءة . وفى المدرسة الثانوية والجامعية يقوم الاستماع كجزء من التدريب على الخطابة ، وفى مدارس التجارة والصناعة يكون الاستماع جزءاً من التدريب على الإدارة العامة ، أو جزءاً من البرامج الموسعة التى تختص بالاتصالات .

وليس هناك دليل على أن هناك فارقاً فى فاعلية الطرق المباشرة وغير المباشرة فى تدريس الاستماع .

---

(4) Sam Duker : op. cit.
(5) Ibid.

ويتضمن تدريس الاستماع عدة أساسيات يجب الالتفات إليها حتى نتمكن من تحقيق أهداف تدريسه فى يسر وسلامة . **وهذه الأساسيات هى :**

ـــ الانتباه : مطلب رئيسى لسماع رسالة وتفسيرها ، والتفكير المركز ضرورى لعملية إضفاء معنى على ما يتم سماعه ، وإن تقويم المصدر والرسالة نفسها لازم لتحديد سلوك المستمع مستقبلاً .

ـــ المعين الرئيسى للانتباه هو حذف عوامل التشتيت الشعورية واللاشعورية . ومن أمثلة هذا التشتيت الاستماع للمتحدث بدلاً من الرسالة ، والتأثير باستخدام الكلمات المشحونة بالانفعالات . والسامع الكفء يُقَدِّر أهمية الاستماع الفعال ، ويعلم أن مثل هذه الفاعلية تقل كثيراً عندما يعانى من متاعب جثمانية أو نفسية .

ـــ التدريس السليم يزيد من وعى الطالب بأساليب توجيه الانتباه إلى جانب أساليب تجنب التشتيت .

ـــ فَهْمُ الرسالة يجب على الطالب أن يتعلم كيف يوجه كل مايعرفه فعلاً عن الموضوع نحو تفسيره . وعليه أن يكتسب القدرة على تمييز الموضوع الرئيسى أو الفكرة الرئيسية عن التفاصيل وأمثلة التوضيح .

ـــ الاستماع الجيد يتطلب الاستفادة الكاملة بالتفاصيل ؛ حتى يمكن فهم الفكرة الأساسية فهماً كاملاً .

ـــ تكوين مهارة الاستماع الناقد ، يتطلب التدريب على اكتشاف المتناقصات المنطقية ، وأساليب الدعاية المفروضة ، وأهداف المتحدث . وكما هى الحال فى تعليم أية مهارة ، فإن الممارسة ضرورية لكنها وحدها لا تكفى .

ـــ الاستماع الكفء يكون فى بعض الأحيان أكثر من القراءة . فليس بوسع الإنسان أن يعيد الاستماع ، كما يعيد القراءة ، كما أن معدل السرعة يفرض على المستمع أكثر مما يحدده هو نفسه .

ـــ معانى الكلمات يجب إدراكها فوراً ، حيث إن استخدام القاموس أمر متعذر أثناء الاستماع .

ـــ أخطر عائق للاستماع الفعال هو أن عقل المستمع يعمل أسرع بكثير مما يستطيع المتحدث أن يتكلم . فمن المهم أن يتعلم المستمع استخدام هذا الفارق فى السرعة لكى يدعم استماعه بدلاً من أن يسمح لنفسه بأن يشتت .

ـــ الاستماع له أنواع متعددة منها : الاستماع الانتقائى ، والاستماع الحاذق ، والاستماع الناقد ، والاستماع المجامل ، والاستماع اليقظ ، والاستماع الحافظ ، والاستماع الاستطلاعى ، والاستماع التفاعلى المتأمل .

ـــ الانقرائية والانسماعية يشتركان فى بعض العوامل إلا أنهما صفتان متميزتان ، وعموماً فإن تطبيق معادلات الانقرائية على المواد المسموعة لن يعكس بدقة درجة سهولة الاستماع لهذه المواد .

ـــ لا توجد أية أدلة على صحة الرأى القائل بأن التعلم يمكن أن يتم أثناء النوم ، وذلك بجعل المفحوص النائم يستمع للمادة التعليمية . فتلك الدراسات التى تَدَّعى حدوث مثل هذا التعلم لا تتضمن أية مقاييس مناسبة لحالة النوم ، وبالتالى فمن المحتمل أن مثل هذا التعلم تم أثناء فترات من اليقظة . أما الدراسات التى استطاعت أن تقيس بدقة حالة النوم فلم تَدَّعِ أى منها حدوث تعلم كهذا والمفحوص نائم فعلاً .

ـــ الاستماع متغير فعال فى طريقة المحاضرة ، فهو يؤدى إلى اكتساب مقدار من المعلومات يفوق ما يمكن أن يكتسب من مجرد الكتابة الإملائية لموضوع المحاضرة ، كما أن الكتابة بعد الاستماع إلى فقرة تؤدى إلى اكتساب معلومات أكثر من مجرد الكتابة الإملائية دون سابق استماع [٦].

ـــ كفاءة الاستماع ترتبط ببعض العوامل مثل التأثير ، والحزم ، والتدريب ، والذكاء ، ودرجة الانتباه [٧].

---

(٦) سمية أحمد فهمى : دراسة تجريبية للمقارنة بين أثر الكتابة الإملائية والاستماع فى التعلم ، مجلة التربية الحديثة . العدد الرابع ، أبريل ١٩٥٧ ص٢٧٨ .

(7) Brown, James : on. cit.

٤ - محاذير فى تعليم الاستماع :

مازال الطريق طويلاً نحو تصميم دروس الاستماع بحيث تتضمن معالم الاستخدام الحقيقى للغة ، وبحيث تبنى فى ضوء خبرات الاستماع الفعلى التى يمارسها التلاميذ أنفسهم فى حياتهم اليومية . فالإعداد الحالى لدروس الاستماع تواجهه مشكلات كثيرة من أهمها [٨]:

(أ) التنغيم : يميل التنغيم المستخدم فى دروس الاستماع إلى محاكاة التنغيم الذى تستخدمه الأمهات المتسامحات مع أطفالهن الرضع . فهو يتميز بتحريك متباعد فى طبقة الصوت بقدر ماهو متكرر بشكل غير عادى . ولو أن تنغيماً على هذه الصورة يمكن أن يصلح لصغار الأطفال ، فمن الواضح أنه غير ملائم فى معظم المواقف والاستعمالات اللغوية ، وهو فى أحسن حالاته مصدر تسلية للدراسين ، وفى أسوأ حالاته مصدر ضيق لهم ، يخلق لديهم ميلاً لرفض مايدرسون ، وفقداناً للدافعية والحماسة ، وحرماناً من سرعة الحديث وتنوعها .

(ب) النطق العرفى : وهو نطق المثقفين للغة . فالمتحدثون على أشرطة تستخدم فى تدريس اللغة مع عدد قليل جداً من الاستثناءات يتميز نطقهم بأنه غريب فما يستمع إليه التلميذ يختلف عن اللغة اليومية التى ألفها؛ لأن هذا النطق العرفى قاصر على أقلية صغيرة من المتحدثين .

(جـ) حينما تكون هناك محادثة أو مناقشة أو أى نوع من الكلام يستلزم وجود أكثر من متحدث واحد ، فالمستمعون فى دروس الاستماع ينتظرون المتكلم حتى ينتهى قبل أن يبدءوا الحديث معه ، وهنا تظهر الفواصل الحادة فى أخذ الأدوار . كما أن المتحاورين يميلون إلى الوضوح بلفظ الكلمات بدقة مفرطة ، ويقل فى نطقهم التداخل والترخيم ، كما يميلون إلى استخدام الجمل الكاملة ،

---

(8) Porter. Don and Roberts. Jon : « Authentic Listentic Activitie », ELT Journal Volume 36/1 Oxford University Press In Association with the British Council, October 1981 pp. 37-47.

فهم يعبرون عن أنفسهم على نحو متميز فى جمل دقيقة بسيطة ، قصيرة ، حسنة التكوين واضحة المعالم ، وهى فى كل ذلك تختلف تماماً عن العبارات المفككة الأقرب إلى الفطرة فى اللغة اليومية . كما أن كم الحديث مُتسَاوٍ بَيْنَ المتحاورين تقريباً ، فلا يستأثر أحدهم بجزء كبير من الحديث . أما فى دنيا الواقع فإن أقرب الاحتمالات هو أن يسود صوت أحد المتكلمين الحوار فترة من الزمن يلعب فى أثنائها المتكلم الآخر دوراً ثانوياً إلى أن تسمح ظروف الحوار ، وتنقلب الآية فيستمع من كان يتكلم ، ويتكلم من كان يستمع . كما أن أحاديث الاستماع غير طبيعية من ناحية خلوها من دلائل الانتباه التى يحظى بها الحديث الطبيعى مثل أصوات الاستحسان أو الاستهجان ، وهى دلائل هامة على أن المستمع مندمج فى الاستماع اندماجاً إيجابياً .

(د) المفردات : تحدد دروس الاستماع المفردات المستخدمة فيها بصورة خاصة . ويبدو أن هناك شعوراً عاماً بأن من الواجب تحرير مضامين النصوص المدروسة من تفاصيل الحياة اليومية ، ومن الأحداث والمواعيد بالرغم من أن مثل هذه التفاصيل والأحداث تقحم نفسها دائماً فى خبرات الاستماع الأصلية .

إن استمرار الإشارة إلى : الجمعية ، والبلوفر ، والفيديو ، وشهادات الاستثمار ، وآية الله الخمينى – هو الذى يرسى اللغة على بر الواقع ويُكْسِبها الحيوية والأُلْفَةَ .

ومن ناحية أخرى فإن التكلف واضح فى لغة دروس الاستماع ، فهى تميل إلى الأنماط الأدبية ، وتبتعد تماماً من عبارات السباب والتعبيرات الدارجة .

وخلاصة القول أن خبرات الاستماع التى تراعى فى إعداد الدروس مازالت بعيدة عن خبرات المحادثة التى نستمع إليها عادة فى الحياة اليومية العملية . ومعنى ذلك أننا نعلم التلاميذ مهارات للاستماع فى فصل الدراسة غير ما يمارسونه فعلاً فى المواقف اللغوية الحيوية . هذه الخبرات المصنوعة هى السبب الرئيسى للموقف التقليدى المعروف عندما يجيد التلميذ داخل حجرة الدراسة وينجح تماماً ويحصل على درجات عليا ، لكنه لا يستطيع أن ينقل مهاراته اللغوية عند الممارسة العملية للغة خارج الفصل . فالتلميذ لم يمنح الفرصة لكى يصارع لغة العالم الخارجى ، فهو ينطق

بجمل دقيقة التراكيب ، متكلفة المفردات والتراكيب مشتقة من لغة المثقفين ، بعيدة عن الإشارات والتفاصيل المستخدمة فى الحياة العملية ، لا تراعى سرعة الحديث ولاتنوعه ، بل إن التلميذ نفسه لا يفهم كثيراً ؛ لأنه توقع من الناس أن يتحدثوا معه كما علمه أساتذته أن يتحدث .

والاستماع أكثر من أية مهارة أخرى لم ينل مايستحق من عناية ؛ فقد كتب له أن يلعب دور الخادم لكل مهارات اللغة . أبرز هذا الدور تماماً ترتيب المهارات اللغوية وهو : الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، وعلى ذلك فإن من أغراض ممارسة الاستماع التى تأتى فى المقام الأول تكوين نماذج لغوية تصلح لإنتاج اللغة فيما بعد .

ويجب علينا بعد ذلك كله أن نساعد التلاميذ على التصدى لمشكلة التفاوت بين مهارات الاستماع التى يمارسونها داخل الفصل وخارجه بأن نعرضهم للغة التى يمارسونها فى الاستماع فى الحياة اليومية ، وأن نخطط لتحقيق هذه اللغة الوظيفية ومهاراتها . ويجب أن نؤكد على أننا لا ندعو إطلاقاً إلى الاقتصار على عرض تسجيلات من الحياة فقط على التلاميذ لتعليمهم مهارات الاستماع ، إن استخدام الاستماع فى تكوين نماذج نهتدى بها فى التعبير هو استخدام مشروع بلا شك ، وجزء من التعليم الناجح لا يمكن أن نقلل من شأنه ، غير أنه يجب أن نجنب التلاميذ التصدى لنوعيات من اللغة لا تناسب أعمارهم ولم يسبق لهم أن مارسوها على الإطلاق .

٥ – مناشط الاستماع اليومية ومهاراتها :

تختلف المناشط اليومية للاستماع باختلاف الممارسات اللغوية اليومية فى الدول ، وباختلاف البيئات ، والصور . كما تختلف باختلاف الأعمار ، والجنس ، والوظائف والمهن والمناشط الإنسانية على تنوعها واتساعها .

ورغم هذا الاختلاف فإن هناك كثيراً من مناشط الاستماع الشائعة التى أضحت لازمة للإنسان فى كل مكان ، والتى يمكن اعتبارها مطالب يومية متكررة ، وقد ذكر بورتر بعضاً من هذه المناشط على سبيل التمثيل لا الحصر ، حتى يمكن الاسترشاد بها عند استخدام مواقف حيوية وظيفية فى تدريس الاستماع [٩].

(9) Porter, Don and Roberts, Jon : op. cit. pp. 40-42.

وفيمايلى عرض لهذه المناشط وبعض مهارات الاستماع المرتبطة بها :

أ - الراديــو :

الاستماع إلى الراديو يتضمن الاستماع السطحى ، والاستماع التقويمى ، والاستماع المركز ، **وفيمايلى عرض لكل نوع من هذه الأنواع :**

ــ الاستماع السطحى : وفيه يوجه المستمع وعياً قليلاً لمضمون مايقال .

ــ الاستماع التقويمى : يتم فيه البحث عن موضوعات ذات أهمية للمستمع أو لزملائه . يترتب على ذلك مقارنة المناشط بحسب أهميتها له ولزملائه والانتباه إلى بعضها . والنتيجة : التلخيص وإخبار الزميل فيما بعد .

ــ الاستماع المركز : يتجه فيه المستمع إلى أخبار معينة فى المناشط السابقة مثل النشرة الجوية . والنتيجة : اختيار السلوك المناسب فى اليوم التالى والملابس المناسبة للجو .

ب - المحادثة وجهاً لوجه :

المحادثة تتضمن الاستماع التقويمى ، والاستماع المركز ، والاستماع التقديرى ، والاستماع التصنيفى . **وفيما يلى عرض لكل نوع من هذه الأنواع :**

ــ الاستماع التقويمى : يتم فيه التعليق ذهنياً ، وتكوين خط فكرى . والنتيجة تحديد استجابة شفهية .

ــ الاستماع المركز : يتم فيه البحث عن إشارة فى الحديث توحى بسنوح الفرصة للمستمع كى يتحدث . والنتيجة : الحديث فى اللحظة المناسبة .

ــ الاستماع الاكتشافى : يتم فيه اكتشاف المشاعر لا لما يقوله المتحدث ، بل للطريقة التى يحدث بها والألفاظ التى يستخدمها لمعرفة هل هو : مسرور أو غاضب أو مندهش أو غير ذلك . والنتيجة : الاستجابة للمشاعر .

ــ الاستماع التقديرى : وفيه يتم البحث عن التغذية الإرجاعية ؛ حيث يراقب المستمع مدى نجاح المتحدث فى توصيل رسالة . والنتيجة : إجراء التعديل المناسب فى الرسالة أو تكرارها .

ـــ الاستماع التصنيفى : كلما استمعنا لإنسان نحاول فوراً أن نبدأ فى تكوين انطباعات عنه – من أين أتى ، وما ماضيه ، ما إذا كان نشطاً أم هادئاً ، وما إذا كان متسماً بروح الفكاهة وما إلى ذلك . والنتيجة : درجات متفاوتة عن التعديل فى السلوك نحو المتكلم ، حسب فكرتنا عن أنفسنا .

جـ – التحيـــات :

التحيات هى الاطمئنان إلى تقبل أعضاء المجتمع الذى يعيش فيه ؛ لأن الإخفاق فى تلقى التحيات والاستجابة لها ، ربما يغضب أبناء مجتمعنا . والنتيجة : رد التحية بما هو أحسن منها .

د – المتطلبـــات الإداريـــة :

وتشمل الالتماسات والاقتراحات والأوامر . ويتضمن :

الاستماع الانتقائى : أى تحديد السلوك المطلوب ، والنتيجة : أداء نشاط جثمانى ، أو الاستجابة الشفهية بعد تفكير ، أو الاتصال شفهياً ببعض الناس بهدف توصيل معلومات إليهم أو طلب معلومات منهم .

هـ – التليفـــون :

ويتضمن النتائج التى تلازم المحاورة الكلامية ، والاستماع للمتطلبات الإدارية ، لكن غيبة التعزيز البصرى يعطى أهمية خاصة للاستماع جرياً وراء التغذية الإرجاعية والاستماع المقترن بالمشاعر وتصنيف المتحدث .

و – الاستماع إلى التليفزيون أو فيلم سينمائى :

يتم فيه : متابعة تطور حبكة القصة ، أو تطور حجة منطقية بالإشارة إلى المتحدث المرئى على الشاشة ، أو إلى معلومات مرئية عن المضمون . والنتيجة : الضحكة فى اللحظة المناسبة ، أو مناقشة الحبكة والدوافع والسلوك بعد العرض السينمائى أو التليفزيونى ، أو إعادة الرد والتعبير عن الرأى : « أحببت القصة عندما ... » « أشد ما أثارنى تحطيم مظلة البطل وهو فى الهواء ..... » وهكذا .

ز - الاستماع إلى تسجيلات غنائية :

يتم فيه إدخال الأغنية من أذن وإخراجها من أذن أخرى ، أو محاولة معرفة الكلمات . ومن أفضل المناشط عند المراهقين محاولة تمييز ألفاظ الأغانى الجديدة (وهذه. نتيجة) أو حفظ الكلمات والنغمة . والنتيجة : أداء الأغنية .

والخلاصة أنه ليس القصد من المناشط والمهارات والنتائج المذكورة هنا أن نشكل قائمة جامعة مانعة ، بل على العكس ، إنها لا تمثل إلا مجموعة صغيرة . إن تفكيراً يستغرق منك عدة دقائق عن حياتك اليومية كفيل بأن يوصلك إلى أمثلة أخرى كثيرة ، لكن كما أن المعالم اللغوية غنية فى تنوعها ، فإن هذه القائمة القصيرة من مناشط الاستماع ، ونتائج المهارات كفيلة بأن توحى بأن هناك مَنَاشِطَ ومهارات كثيرة للاستماع ، وإن كان للدارس أن يحقق أى درجة من المعنى فى استعمال اللغة ، على عكس الممارسات التى لا تعمل إلا تحت ظروف حجرة الدراسة الشديدة التقييد ، فإن علينا أن نهيىء له الفرصة لكى يستمع بأساليب أصيلة حيوية ووطيفية .

ولا شك أنه لا بد لنا من التقدير والاختيار فى كثير من المناشط ، فقد يشعر المدرسون وواضعو الدروس بأنه من غير المناسب فى بعض الأحوال ، أن ندخل بعضاً من هذه المناشط فى حجرة الدراسة فى حين يحسن إعطاء الأولوية لمناشط أخرى . فقد يرى البعض على سبيل المثال عدم تشجيع التَنَصُّت ، وأن استخدام التحات يجب ألا يستغرق وقتاً يذكر ، ويرون تخصيص القدر الأكبر من الاهتمام للاستماع لمعلومات أو لمتابعة التطور المنطقى لحجة أو رأى بمساعدة التليفزيون . ومهما كان القرار ، فإننا مُلْزَمون بتهيئة فرص عادلة للدارس لكى يمارس فيها الاستماع بأساليب وظيفية ، لمادة وظيفية .

٦ - تدريس الاستماع :

هناك عدد من الأساليب التى تفيد فى تدريب تلاميذك على الاستماع ، وهى أساليب وظيفية تقريباً ، يستخدمها التلاميذ فى بيئتهم وحياتهم العلمية ، وتتسع هذه

الاساليب وتتنوع لتشمل التمييز باستخدام التنغيم ، والأسئلة السريعة ، وقطع الفهم ، والاستماع إلى الإذاعات ، والمحاضرات ، والإملاء [١٠].

أ ـ التمييز باستخدام التنغيم :

يشكل تدريب الأذن جانباً جوهرياً من تدريس النطق ، فإذا لم يستطع التلاميذ استماع تفاصيل الصوت ، والتوكيد والتنغيم فسوف يكون من المستبعد عليهم محاكاتها . ويمكن التأكد من الفهم بأن نسأل التلاميذ إذا ما كانت عبارتان منطوقتان متماثلتين أم مختلفتين .

ب ـ الأسئلة السريعة :

من بين أهداف برامج الاستماع تدريب التلاميذ على الفهم بسرعة والاستجابة بسرعة لنوعية الكلام الذى يحتمل أن يلاقوه فى الحياة العادية ، وفى نوعية المواقف التى يحتمل أن يجدوا أنفسهم فيها ، كطلب معلومات داخل المتجر أو فى المطاعم وما إليها ، وفى غير الأوقات المخصصة للتدريب المنظم ، اسأل تلاميذك من وقت إلى آخر أسئلة بسيطة باللغة العربية السليمة بأسرع مايمكنك مثل : من أنت ؟ ، ما اسمك ؟ كم الساعة ؟، ما عاصمة مصر ؟ ، ما مجموع ٣ + ٢ = . . . الخ . والهدف هو تدريب تلاميذك على الاستماع بتركيز ، وتعويدهم الكلام السريع الذى يسمع معظم الوقت خارج حجرة الدراسة ، ولهذا الأسلوب قيمة كبيرة إذا ماطبق بانتظام كجزء من المراجعة ربما فى بداية الحصة ونهايتها . وستدهش من السرعة التى يتمكن بها هذا النوع من المران من تحسين قدرة تلاميذك على التركيز ، وقدرتهم على الاستدلال .

جـ ـ قطع الفهم :

يقل نصيب معظم التلاميذ من المران على الاستماع إلى المقتطفات الطويلة من لغة الحديث أو الكلام ، تَخَيَّرْ قطعة تقل فيها المفردات الجديدة وأَسْمِعْها للتلاميذ

---

(10) Byrne, Donn : An Introduction to EnglishLanguage Teaching, Longman Handbook for Language Teachers 1981 pp. 75- 97.
- Porter, Don and Roberts, Ion op. cit. pp. 43- 47.

مرة واحدة فحسب ، وأنت بذلك تعطى تلاميذك مرانا على إدراك معنى اللغة المألوفة ، والتى تلقى بسرعة وبشكل طبيعى . أو تَخَيَّرْ قطعة مسجلة بها كلمات وتعبيرات غير مألوفة ، وأَسْمِعْها لتلاميذك عدة مرات ؛ لتسمح لهم باستنتاج المعنى العام . تذكر أن الأمر يتطلب وقتا طويلا قبل أن يتعود تلاميذك الاستماع بهذا الأسلوب ؛ فهم يحاولون فى أول الأمر النطق بالعبارات بسرعة أكبر من المعتاد ، ومع ذلك فلو ثابرت فلن يجد التلاميذ فى هذا النوع من الاستماع صعوبة تزيد على صعوبة أى تمرين لغوى عادى .

وفيما يلى خطوات مقترحة لقطعة بها مفردات وتعبيرات جديدة . وقد يكفيك جزء منها فحسب ، وقد تُعَدِّلُها بأسلوبك الخاص ، وليس من المستحسن أن تقضى فى الخطوة الواحدة وقتا أطول مما يجب ؛ لأن المراحل جميعها يكمل بعضها بعضا .

ـ ابدأ بإسماع القطعة للتلاميذ أى عدد من المرات تراه مناسبا . اسأَلْ أسئلة عامة .

ـ كلِّف التلاميذ تكرارَ الجمل جملة جملة ، قَدِّمْ المفردات الجديدة التى تتصل بالموقف .

ـ أَسْمِعْ التلاميذ أجزاء من القطعة ، واسأَلْ أكثر تحديدا .

ـ وزِّعْ القطعة مكتوبة ، ودَعْ الفصل يتابعها أثناء سماع التسجيل . اسأَلْ المزيد من الأسئلة .

ـ وضِّحْ ماقد يشكل على الطلاب من تراكيب وعبارات ومفردات وهجاء .

ـ أَعْطِ إملاءً لجزء من القطعة ، أو لمجموعة من الأجزاء المختلفة .

ـ الواجب المنزلى . كلِّف التلاميذ التلخيص أو الإجابة عن الأسئلة . أو كتابة موضوع إنشاء توحى به القطعة .

وجدير بالذكر أن النصوص الموقفية للفهم الاستماعى تشير إلى تكرار الدور الذى يلعبه التلميذ فى المواقف الطبيعية الحيوية خارج الفصل ، وتختلف النصوص

فى تراكيبها بحسب الغرض منها ، فالإعلان التجارى بالراديو مثلا يكون قصيرا ومبهرا ، مصمما بحيث يسمع مرارا ، وينقل قدرا ضئيلا من المعلومات بأسلوب ملفت ، وهو مصمم لجذب الانتباه ، وتثبيت رسالة محدودة كالاسم التجارى مثلا . وكثيرا ما يستعين بمؤثرات صوتية أخرى ، ويدل دور المستمع على كيفية استغلال هذه النوعية من النص داخل الفصل على نحو مناسب : بحفظ أسماء الماركات التجارية ، وبتدوين الملاحظات (الأسعار ، أرقام التليفونات ، والعناوين) ولم يتفق مع طبيعة النص بالطبع أى نوع من الأسئلة التفصيلية ، وطلب أية فروق معنوية دقيقة كالتى نجدها فى أسئلة الاختيار من متعدد . وعلينا أن نتجنب أى نوع من الاستغلال غير الملائم للنص . وقد يكون من المعقول استخدام مناشط نقل المعلومات فى برنامج شفهى لرحلة ، لكنها لا تصلح لأغنية ، وقد يكون من المناسب للدارسين أن يختاروا ما يتأملون فى نشرة جوية فيركزون على درجة الحرارة مثلا أو فى نداء داخل محطة السكة الحديد ، فلا يستمعون إلا لمواعيد قطارات العاصمة ، لكن ذلك لايصلح من محاضرة تتتابع أجزاؤها ، وتترابط معانيها . إن هذه الحقيقة البارزة والبديهية كثيرا ما نتغاضى عنها فى استخدامنا للنصوص الموقفية .

وجملة القول أن استخدام النص كنموذج لغوى يعتمد على التمارين المشابهة للاختيار من متعدد ، ولأسئلة الفهم ـ لا يسمح بتنوع الخبرات السمعية التى تواجه فى دنيا الواقع . فالتلميذ يجب أن يخبر هذا التنوع فى حجرة الدراسة ، كما أن هناك ادعاء أقوى ـــ وإن كان أقرب إلى النظريات ـــ وهو أن هذه التمرينات التقليدية قد تعطل المحاولات المطلوبة لدراسة اللغة الوظيفية ، وعلى ذلك فإننا نرى أن من الأفضل أن تصير مناشط حجرة الدراسة هى المناشط الممارسة خارج الفصل الدراسى ، وعلى أية حال فإننا ندعو إلى نوع من أداء الدور الخاص بالاستماع .

د ـ الإذاعات :

من عناصر تعلم اللغة اكتساب القدرة على الاستماع للإذاعات بالراديو ، وهى هامة بالنسبة لأمور الحياة اليومية مثل الأخبار ، أو التوقعات الجوية ، كذلك

بالنسبة للأحاديث المتخصصة التى قد لا تجدها فى مكان لآخر ، مثل المناقشات الثقافية ، أو الاقتصادية ، أو الأدبية . كذلك يمكن تسجيل تمثيليات ، وقصص ، ومقتطعات من الروايات واستخدامها ، وتصلح الإذاعات بالذات فى توضيح التنغيم والأسلوب . قارِنْ مثلا الفرق بين نشرة الأخبار والنشرة الجوية . وما لم تكن تستخدم إذاعات مسجلة للفصول المتقدمة ، فلا بُدَّ لك من تحررها بحيث لاتضطر إلى ضياع الكثير من الوقت فى الفصل وأنت تقدم كميات من المادة الجديدة التى لا يعرفها تلاميذك .

وفيما يلى بعض الاستماع الذى يعتمد على الإذاعات :

١ ـ إذاعات فى المحطة : (المادة المستخدمة هنا سجلت من محطة إذاعية فى مؤخرة التسجيل ضوضاء شديدة ، وكثير من التشويه بسبب تكبير الصوت) .

الأهداف : توفير الخبرة بمعالم الرسالة المتقطعة ، وتشجيع الاستماع لغرض ، يكون فيه للدارس توقعات قد تثبت فيما بعد ، وقد ترفض .

الخطــوات :

(أ) مرحلة ماقبل الاستماع : قد يشجع المدرس الدارسين على تجميع معلوماتهم السابقة ، وتحديد توقعاتهم عن الاذاعة ، كما يمكن للمدرس أن يعرض عليهم بعض المفردات الهامة قبل أن يسمعوها فى النص الأصيل . وقد يسأل المدرس أسئلة مثل :
« أنت فى محطة السكة الحديد . أنت على وشك الاستماع إلى إذاعة إعلان . هل سيكون المذيع رجلا أو امرأة ؟ عَمَّ يتحدث هو أو تتحدث هى ؟ ماذا يخبرنا عن القطار الآتى ؟ (إجابات محتملة : وقت الوصول . تأخر وصوله . أى قطار سيكون) ماذا سيقول بعد ذلك ؟ (إجابة محتملة : رقم الرصيف) ويستمع إلى إجابة كل دارس ، ويعمل المدرس على تطويرها . ثم يستمع المدرس إلى اقتراحات الدارسين بشأن ما سيقوله المذيع بالضبط . فمثلا إنْ اقترح الدارسون أن المذيع سوف يدلى بمعلومات عن موعد وصول القطار ، استطاع المدرس أن يسأل عما

سيقول المذيع بالضبط . « هل سيقول : يصل قطار ١١,٠٢ » أو سوف يستعمل صيغة أخرى ؟ (قد يكون من الأجدى استخدام نموذج بصرى لمحطة ؛ إذ قد تظهر فى هذه المرحلة فروق ثقافية ، وجهل بنوعية المحطة) . أما الوقت اللازم لمرحلة ماقبل الاستماع فسوف يتباين حسب طول الرسالة المذاعة .

(ب) مرحلة الاستماع : يستمع الدارسون للرسالة المذاعة ويعلقون على ماجاء فى الرسالة فعلا ، ويمكن أن يتلو ذلك مزيد من الاستماع أثناء متابعة ذلك بقراءة نص مكتوب لها ، ومن آن لآخر يوزع المدرس على كل دارس بطاقة تحدد دوره .

عبارات البطاقة :

ـ أنت ذاهب إلى البلد (س) من البلد (ص) .

ـ أنت على القطار ١١,١٥ الذاهب إلى البلد (د) والذى يتوقف عند (هـ) .

ـ استمع إلى الإذاعة . هل يتعين عليك أن تنتقل إلى قطار آخر ؟.

ـ إن كان الأمر كذلك فإلى أى قطار ؟ إذا لم تكن تعرف ، فاسأل .

وقد لا تزيد نتيجة الاستماع عن مجرد الإجابة عن الأسئلة ، أو تبادل الأدوار ، حيث يتأكد كل دارس أنه فى القطاع الصحيح ، أما المدرس فقد يلعب دور المسافر أو دور موظف بالمحطة .

٢ ـ نشرات جوية (يحسن أن تكون حديثة) :

الأهداف : التدريب على الاستماع المركز الذى يستهدف نوعا معينا من المعلومات بدون معينات بصرية ، وتوليد إحساس بالاهتمام فى بيئة المتحدث باللغة ، واستخدام المعلومات المشتركة للتكهن بصيغة ومضمون الرسالة والتعرض لنص متوسط الطول قائم على التكرار .

الخطـوات :

يتعرف المدرس من التلاميذ مايعرفونه عن النشرة الجوية من حيث صيغتها ومضمونها ، يختار التلاميذ موقعا على خريطة ، إما اختيارًا حرا ، أو بتوجيه منه ،

ثم يستمعون بعد ذلك ، ويُدَوِّنون مايحبون من تفاصيل عن الطقس .. ويمكن للتلاميذ بعد ذلك :

ـــ أن يبلغوا سمات الطقس المحلى للمدرس .

ـ أو أن يتبادلوا المعلومات بينهم وبين الآخرين فى مجموعات صغيرة .

ـ اختيار الملابس التى تناسب الطقس .

ـ مناقشة واختيار المناشط التى تناسب اليوم .

٣ ـ برنامجان فى الإذاعة : (يستحسن أن يكونا حديثين تماما ، وبينهما فترة قصيرة جدا من الوقت ، نحو ساعة مثلا) .

الأهداف : الاستماع التقويمى والتحليل دون معينات بصرية ، واستخدام المعلومات السابقة للتكهن بالمضمون ، والتعريض لنصوص متوسطة الطول ، قائمة فى مبناها على التكرار وتلقى بسرعة مناسبة .

الخطـــوات :

ـــ يتعرف المدرس معلومات التلاميذ عن مضامين الأنباء وتنظيمها .

ـ يستمع التلاميذ للإذاعة الأولى من أجل مايهمهم من تفصيلات ، على أن يقارنوا ما دوَّنوه من ملاحظات بما دَوَّنَه الآخرون ، ثم يستمعون بعد ذلك للإذاعة من أجل معلومات جديدة ، وفروق أخرى .

ـ يتكهن التلاميذ بمضمون الإذاعة الأولى ، ثم يستمعون بعد ذلك ، ويراجعون تكهناتهم ، ويتكهنون بالتغيرات فى أسبقية التفصيلات فى الإذاعة الثانية . وأخيرا يستمعون لها ويراجعون تكهناتهم عليها .

ـ يفحص التلاميذ الصحف فى التاريخ نفسه ، أو صفحات منها ، من أجل العناوين الرئيسية ، ثم يستمعون للإذاعة ليروا مايحدث ومالا يحدث ، ومايحدث من تطورات .

٤ ـ تسجيل لأغنية على شريط :

الأهداف : الدخول من أذن والخروج من الأخرى ، الإلمام ببعض المعلومات عن اللغة والثقافة والاستماع لكلماتها وعباراتها ، واستخدام السياق ، والمعارض الثقافية ، وغير ذلك من التنبؤ بالصيغة وبالمضمون . وتعريض التلاميذ لنصوص تقدم بسرعة متوسطة أو بطيئة .

الخطـــوات :

ـ يسمع التلاميذ الأغنية .

ـ يقرأ التلاميذ نصا غير كامل ، يمثل مرحلة وسيطة فى محاولة أحد التلاميذ كتابة الكلمات ، ثم يقومون بعد ذلك بالتكهن بمضمون وصورة الأجزاء الناقصة وهم يخمنون معنى الكلمات غير المعروفة ، ويستمعون للأغنية مرارا حتى يتم النص ، ويحققوا تكهناتهم . وأخيرا يمكنهم سماع التسجيل ، والغناء معه .

الأهداف : تشجيع « الحد الأدنى » من الفهم ، والتعرض لنص يتضمن معالم عن الحذف والتنويع .

٥ ـ إعلانات إذاعية :

الخطوات :

ـ اعرض عبوات من أربع « ماركات » مشهورة (من الحبوب مثلا) يستمع التلاميذ عندئذ لعدة إعلانات ، يزكى أحدُها واحدةً من « الماركات » التى عرضت . يتعرف التلاميذ على « الماركة » وقد يوضحون ما إذا كانوا يفضلونها أولا .

ـ يعطى التلاميذ بطاقات أدوار مثل :

* نحن فى يناير . وليس لديك معطف ثقيل للشتاء . وتريد أن تبتاع واحدا .
« أو ... » .

* أنت ذاهب إلى السينما الليلة مع أصدقائك . أنت تفضل أفلام مغامرات الغرب ، وأفلام الرعب . أو ...

* أنت ربة بيت . وتحتاجين إلى عدة وصفات لوجبات أطفالك ، وهم يحبون الخضر ، والسمك والدجاج والبيض .

ـ يستمع التلاميذ لسلسلة من الإعلانات ، بما فيها إعلانات عن تخفيضات لمعاطف الشتاء ، وفيلم رعب ، وبيض ، فى الإعلان الأخير يطلب إلى التلاميذ أن يرسلوا فى طلب « وصفة » بيض مجانية ، يكتب التلاميذ الأسماء ، أو أرقام التليفونات أو العناوين أو الألقاب التى تعن لهم .

ـ يسجل المدرس عددا من الإعلانات عن الملاهى ، وكذلك يدون بيانا تكميليا عن « أين تذهب هذا المساء » من قصاصات الجرائد .

ـ يرجع التلاميذ أولا إلى البيان ثم يقررون ماينوون عمله ، ثم يعاد الشريط على أسماعهم مرة أخرى ، ومنه يستمدون أى معلومات أخرى ، مثل : أيام العرض ومواعيده ، وأثمان التذاكر .

ـ يستمع المتحدثون للإعلانات بأصوات شخصيات معروفة ، ويحاولون تحديد أصحاب هذه الأصوات مستعينين بصور الناس ، ثم يحاولون بعد ذلك تبرير اختيارهم .

هـ ـ مقتطفات من محادثات :

الأهداف : تشجيع التخمين ، وعلى المستمع أن يحتفظ فى ذهنه بمؤشرات لكى يُكَوِّنَ على أساسها فروضا « ثم يقوم بتحقيقها » .

الخطـوات :

ـ فى حفلة ، يطلب إلى التلميذ أن يتنصت على سلسلة من المحادثات القصيرة المسموعة ، والمستوى هو الذى يحدد درجة التفاصيل المطلوبة فى الفهم ، وغالبا ما يكتفى بتخمين موضوع الحديث .

– ويعطى التلاميذ ورقة عمل ليساعدهم على الاستماع لأساليب جديدة من الحديث ومعالم من السرعة والسمات الإقليمية ، وقد تكون مجزأة .

ورقة العمل : أنت فى حفل أقامه ناظر مدرستك فى قاعة المدرسة . وحولك العديد من الأساتذة والزملاء وفى أثناء تنقلك ، تستطيع أن تسمع لأطراف من أحاديث ، حاول أن تخمن موضوع هذه الأحاديث . وقد استمعت لأربع محادثات مختلفة . هل تحب الانضمام إلى أى منها ؟

يمكنك أن تدون ملاحظاتك إن أردت :

الموضوع	هل يهمك ؟
١ –	
٢ –	
٣ –	
٤ –	

و – المحاضرات :

يمكن لهذه أن تكون قيمة فى المرحلة المتوسطة وما بعدها إذا ما كانت تدرب الطلبة على الاستماع ، والحفظ والتلخيص ، وتوجيه الأسئلة أو الإجابة عنها أمام جمهور ، وأخذ المذكرات . وهى إعداد جيد للدراسة الجامعية وللمؤتمرات ، ومع ذلك فمن الجائز أن تقطع الاسترسال فى المحاضرة لكى تحقق أغراضا متنوعة ، ونحن نورد بعض الاقتراحات بشأن طريقة يمكن تنويعها أو تعديلها حسب الموضوع وحسب نوعية السامعين .

– عند الضرورة عَلِّمْ تلاميذك كيف يدونون المذكرات ، تدرب على تقسيم المادة بالعناوين ، وأن تختصر الكلمات والجمل ، وأن تلخص الأفكار والوقائع .

– تحدثْ عن الوقائع التى تقوم عليها محاضرتك لمدة بين خمسين وعشر دقائق ، تحدث بسرعة طبيعية ، لكن بكل مايمكنك من وضوح ، وعليك أن تعدل لغتك

لتناسب مستوى المجموعة أو تعطيهم مرانا فى الوصول إلى فهم لغتك . وكلما زادت غرابة الموضوع زادت بساطة اللغة . تأكد أن الفصل يدون ملاحظاتك

ـ وَجِّهْ للفصل أسئلة فيما تحدثت عنه . وجه السؤال أولا لكل الفصل ، وبعد ذلك حَدِّدْ فردًا للإجابة عن السؤال .

ـ انتقلْ إلى الجزء التالى من محاضرتك : تحدث عن الأفكار التى تتصل بالحقائق التى سبق أن عرضتها أو تعرضت لها وعدد هذه الأفكار بوضوح ، واذكر تفسيراتها المختلفة وما هناك من حجج مؤيدة أو معارضة .

ـ مرة ثانية اسألْ المجموعة بأكملها أسئلة عما قلته توا . وأنت هنا تدربهم على التعبير عن المفاهيم المجردة بدقة وإيجاز . لكنك لا تسألهم إلا عن رأيهم الخاص فى هذه المرحلة .

ـ والآن وقد أصبح الكل على دراية بالأفكار المختلفة ، والحجج المحتملة ، اطلبْ إليهم أن يعبروا عن رأيهم ، ويمكن لمحاضرتك بعد ذلك أن تتطور إلى مناقشة عامة . شجِّعْ أكبر عدد ممكن من طلابك على الحديث وإبداء الرأى . وهذا أمر بالغ الأهمية ؛ لأن القدرة على التحدث بوضوح فى مواجهة عدد كبير من الناس ، برغم التهيب والخوف ، هى مهارة نافعة مهنيا ، وخاصة لأن كثيرا من المؤتمرات تتم فيها المناقشات باللغة الفصحى .

ولكيما نطبق ذلك على موضوع معين بالذات ، دَعْنَا نفكر فى محاضرة عن الشرطة . يمكنك فى الدقائق العشر الأولى أن تتحدث عن منشا شرطة العاصمة ، وتأسيس شرطة المحافظة ، وطريقة تنظيم شرطة العاصمة وشرطة المحافظة ، أُدْخِلْ عنصر المغايرة على حديثك الخطابى بأن توجِّه أسئلة لها صلة بالموضوع . وعلى ذلك فإذا ذكرت أن شرطة مدينة القاهرة تنفرد بتنظيم خاص ، يمكنك أن تسأل مستمعا أن يوضح الفرق بين مدينة القاهرة ، والأقسام الإدارية ومدينة الإسكندرية . وعندما تنتهى من ذكر كل الحقائق ، اسألْ أسئلة . وعندما تتأكد أن جميع التفاصيل اصبحت واضحة ، يمكنك أن تأخذ فى الحديث عن الامور الأكثر تحديدا مثل : هل من الواجب تسليح رجال الشرطة ؟ وعلاقة الرشوة

والفساد بالأجر ، وما إذا كانت الشرطة العزلاء من كل سلاح لا تعنى الاستعانة بالجيش فى الطوارىء . وعندما تنتهى من ذلك ، اسألْ أسئلة أخرى عما سبق أن قلته ، ثم افتحْ الباب للحوار والمناقشة . أما بالنسبة للواجب المنزلى ، فعليك أن تكلف كل طالب إعادة كتابة ما دَوَّنَ من ملاحظات كتابة منظمة ، أو كتابة موضوع انشائى عن جانب من جوانب الشرطة .

بهذه الطريقة ، تكون قد أعطيت معلومات عن الخلفية الاجتماعية ، للغة التى تقوم بتدريسها ، وشجعت التلاميذ على الحديث وعلى الاستماع ، أثناء أدائهم لعدد من وظائف اللغة المفيدة الأخرى .

ز ـ الإمـلاء :

بعض المدرسين يرفضون تمرينات الإملاء على اعتبار أنها قديمة ، إلا أن الواقع أن تدريس اللغة يجب أن يجمع بين أحسن ما فى الأساليب القديمة ، وتطبيق هذه الأساليب بطريقة معاصرة وفعالة . وللإملاء قيمة كقنطرة بين لغة الكلام ولغة الكتابة ، تساعد التلاميذ على تثبيت التراكيب الكتابية ، والتعبيرات والمفردات (وهى تشبه فى ذلك تمارين الاستعاضة)[11] التى يمكن نطقها نطقا سليما فعلا ، والإملاء أيضا اختبار نافع للفهم عن طريق الاستماع .

ولعل أبسط صور الإملاء عدد من الجمل القصيرة التى تتضمن عناصر يريد المعلم مراجعتها ، وإذا كان الهدف من الإملاء هو التثبيت ، فلا معنى لإدخال كلمات جديدة فيها ، ومع ذلك فمن الممكن فى مراحل اكثر تقدما إعطاء التلاميذ مفردات جديدة لنرى قدرتهم على هجاء الكلمات حسب القواعد التى سبق أن عرفوها . اسأل نفسك : أى المواد أكثر جدوى ، ويمكن لنا إملاؤها : التلغرافات ، الرسائل ، خطاب عمل للسكرتيرة ، أرقام التليفونات ، المذكرات ، التعليمات ؟ والإملاء فى حد ذاته أيضا تدريب على الفهم ؛ لذا يجب علينا أن نقرأها بالسرعة العادية ، وبالتعبير السليم . ويمكن إذن استخدامه فى

---

(١١) جملة يعاد كتابتها كل مرة مع تغيير جز أو أكثر بكلمات أو عبارات بديلة .

مراجعة أشكال الكلام . ويجعل التلاميذ يدركون الربط الصوتى وأنماط الضغط فى الكلمات ، والأنماط الضعيفة . كما أن الإملاء طريقة سهلة لتثبيت أو تدريس الترقيم ، وإذا أعطيت إملاء طويلا ، فاختر نصا فى متناول كل دارس ؛ لكى يصححه فيما بعد . ويمكن للتلاميذ عندئذ تصحيح هجاء بعضهم البعض الآخر ، وفى هذا نوع من التنويع والخروج عن دائرة تصحيح التلميذ لإملائه . وإلا ضاع الوقت فى كتابة قوائم طويلة من الكلمات على السبورة . اقرأ الإملاء عددًا مناسبا من المرات . فإذا ما قرأته بسرعة فى المرة الأولى فأنت تتيح لفصلك مرانا جيدا فى الفهم العام . ثم اقرأه جملة جملة فيما يكتب التلاميذ . وعندما تعيد قراءته فى النهاية ، فأنت تدرب تلاميذك على تصحيح أخطائهم .

وعلى ذلك فإن من الممكن استخدام الإملاء فى العديد من المهارات المختلفة ، فبإمكانك التركيز على التراكيب التى درستها أخيرا ، وبإمكانك ترك مسافات خالية يكلف التلاميذ مَلْأها . وقد تملى علامات الترقيم ، أو قد تتركها ، وتكلف التلاميذ استنتاجها . ومن آن لآخر كلف أحد التلاميذ قراءة الإملاء ، مما يلفت نظر كل الفصل إلى أهمية الوضوح فى الإملاء . واستخدام الإملاء بأى طريقة أخرى قد تجدها نافعة : أدخلها فى مناقشة نص ، أو فى مران على القراءة ، أو فى الاسترجاع من الذاكرة أو على اعتبار أنها المرحلة الأولى فى موضوع إنشائى ، أو فى التدريب على كتابة المحادثة ، أو فى تقديم قطعة سوف تلخص فيما بعد . وكلما استخدمت الإملاء ، فلا تفعل ذلك على اعتباره تمرينا آليا ، يجب أن نقوم به مرتين أو ثلاث مرات فى الشهر ، لمجرد أنه جزء من البرنامج التقليدى .

ومن ألوان الإملاء الجذاب تكليف التلاميذ رسم ماتمليه ، وعليهم بعد ذلك أن ينظروا إلى الصور التى رسموها ويصفوها ، أو أن يجيبوا عن أسئلة ، ومن الواضح أن وصفك يجب أن يكون بصريا وبسيطا تماما ، بحيث يستطيع أسوأ التلاميذ أن يرسم شيئا معقولا . وهناك مثل يصلح لتلاميذ المدرسة الابتدائية : هناك جزيرة فى وسط البحيرة ، وفى منتصف الجزيرة يوجد بيت له باب كبير وأربع نوافذ فى الدور الأرضى ، وست نوافذ فى الدور الأول ، وهناك عدد من الأشجار الكبيرة على يسار البيت . وفى البحيرة ، وعلى يمين الجزيرة ، يوجد قارب به رجلان ،

أحدهما منشغل بالصيد ، وعلى يسار البحيرة هناك تل يعلوه مسجد على قمته ، والوقت وقت الظهيرة ، والشمس ظاهرة فى كبد السماء .

وكما يبدو لنا فإن المران الرئيسى فى هذه الحالة بالذات هو مران على الاتجاهات ، إلى اليمين وإلى اليسار فوق القمة فى وسط .. الخ . إلا أن الفائدة هى أنك تتحدى تلاميذك أن يثبتوا أنهم يفهمون وصفك ، وذلك برسمه ، ثم بوصفه بأنفسهم .

ويمكن أن تحقق الأساليب السابقة أهدافها بمراعاة الملاحظات الآتية :

١ ـ لا تفيد هذه النوعيات من المناشط كثيرا لو قدمت لمنشط منعزل للفهم الاستماعى ، مستقلة عن بقية المقرر ، فمما لا شك فيه أن الاستماع لايمكن أن يحدث على انفراد ، والاستماع يجب أن يتكامل من حيث الموضوع مثلا ، أو عن طريق احتوائه فى سلسلة من الخبرات المترابطة .

٢ ـ الاستماع للنصوص الأصلية التى لا يعدها المعلم أصعب بكثير على التلاميذ من الاستماع للدروس القياسية المعدلة والمهذبة والمصطنعة . وسوف تتوقف درجة أدائهم للمناشط المقترحة على ما يتوفر لهم من مؤشرات لغوية وشبه لغوية ، وعلى قدرة التلاميذ على الاستفادة من كل ذلك ، وسوف يحدد هذا الاختيار بلا شك نوعية النصوص التى تختار . ومع ذلك فهناك خطورة كبيرة فى الإقدام على رفض الكثير من النصوص الأصلية بحجة تأمين نجاح التلاميذ . ويجب على المدرس أن يكون حَذِرًا من اختيار النصوص التى تبلغ سهولتها حدا يحجب أى استماع تخمينى أو انتقائى ، حتى ولو كانت مناسبة .

ومن الأفضل فى هذه المناشط الابتعاد عن استخدام النص المكتوب ، وعدم اللجوء إلى تكرار سماع التسجيل ، إلا إذا كان ذلك مناسبا لدور المستمع العادى فى مواجهة النص ، إلا أن الحرص على عدم استخدام النص المكتوب ، أو الحرص على عدم الاعتماد على تكرار الاستماع للتسجيل ، يعنى ضمنا اللجوء إلى نصوص تكون إما قصيرة جدا فى حد ذاتها ، أو ذات تركيب واضح ، سهل

التكهن كثير التكرار (كما فى نشرات الأخبار) ، كخطوة نحو اختيار النصوص القصيرة أو سلسلة من المقطوعات الصغيرة .

٣ ـ يجد كثير من التلاميذ أن من المجدى لهم فى معالجتهم للحديث الحيوى أن يستمعوا استماعا عاديا مع استخدام النص المكتوب ، فهم قد يستمعون فقط أولا ، ثم يستمعون ويقرءون فى الوقت نفسه ، ثم يستمعون فقط للمرة الثانية ، ويساعد هذا كثيرا على تجزئة تيار الصوت وغير ذلك من مظاهر الترخيم فى اللغة . ونحن نجد فى هذه الاستفادة من النصوص الحيوية عاملا مساعدا على تنمية مهارات الاستماع التى تكمل المناشط التى تقترحها .

٤ ـ ومن أسباب الصعوبة فى استخدام النصوص أن المستمع فى جو الحياة الواقعة ، يستفيد فى تفسيره للغة الشفوية بمعالم الموقف : البيئة ، مظهر المتكلم ، وحركات جسمه وهكذا ، وبمعلوماته العامة عن الدنيا . ومن الواضح أن قابلية النص للتخمين تقل كثيرا إذا لم تكن دلائل الموقف أو المعارف المكتسبة من الثقافة غير متاحة للمستمع . فإن كنت تعرف كيف تكتب نشرات الأخبار ، وما يحتمل أن يظهر فيها ، فإن قدرتك على استخراج المعنى تكون أكبر . أما إذا لم تكن لديك أية خبرة بنشرات الأخبار ، وكنت لا تعرف ما يحتمل أن يظهر فيها ، فإن قدرتك على الفهم تقل كثيرا ، مما لا تجدى معه النصوص المكتوبة أو إعادة سماع التسجيل أو حتى الترجمة الفورية . ومن هنا فإن معلومات التلميذ السابقة تحدد أى النصوص تصلح للاختيار ، وكيف يمكن الاستفادة منها ، وطبيعة التمهيد الذى يلزم للتلميذ . ومن الواضح أن اكتساب المعلومات عن التراكيب والمضمون هو جزء من التثقيف الذى تتجه دراسة اللغة إليه ، ونرجو أن يكون معلوما أننا لم نقترح بديلا لمناشط الاستماع التقليدية ، ولكن إضافة قيمة لها ، إضافة تهيىء إعدادا أفضل للتلاميذ ؛ لكى يستطيعوا ممارسة الاستماع .



الفصل الثالث

القـــراءة

يتناول هذا الفصل دور القراءة فى حياة الإنسان ، ومفهوم القراءة وكيف تحدث ، وواقع تعليم القراءة فى مدارسنا ، وأهداف تعليم القراءة ومهاراتها ، وتصنيفات القراءة ، ومراحل تعلمها ، وأسس تعليمها ، ومواقف استخدام القراءة بشكليها الصامتة ، والجاهرة ، وتوجيهات القراءة الصحيحة ، ثم تدريس القراءة وإجراءاته ، والتخلف فى القراءة . ويمكن عرض ذلك تفصيلا فيما يلى

أولا ـ القراءة ودورها فى حياة الإنسان

لاتزال القراءة أهم الوسائل التى تنقل إلينا ثمرات العقل البشرى ، وأنقى المشاعر الإنسانية التى عرفها عالم الصفحة المطبوعة . بَيْدَ أن القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر ؛ ليتكون من ذلك مقطع أو كلمة . إنها عملية غاية فى التعقيد ، تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة ، أى الربط بين اللغة والحقائق . فالقارىء يتأمل الرموز ويربطها بالمعانى ، ثم يفسر تلك المعانى وفقا لخبراته ، فهو يقرأ رموزا ولا يقرأ معانى ، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارىء الحقائق التى تكمن وراء الرموز . ولابد لهذا البناء من أن يتصل بالخبرة لتفسر له تلك الرموز ، ومن الخطأ أن نعتبر تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة ، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفات القراءة التى تنطوى على كثير من العمليات العقلية كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختيار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار فى كثير من الأحيان .

ومعنى ذلك كله أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق ، بل إنها عملية معقدة تماثل جميع العمليات التى يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية ، فهى تستلزم الفهم ، والربط ، والاستنتاج .

وبدأت العناية فى تعليم القراءة تتجه إلى الفهم ، وزادت العناية بالقراءة الصامتة وكثرت البحوث فيها ؛ لمعرفة طبيعة العمليات العقلية التى يقوم بها الإنسان فى أثناء القراءة ، وتعقدت الظروف الاجتماعية ، وكثرت المطبوعات ، واتسع مفهوم القراءة فشمل النقد . وأخذ المربون ينادون بضرورة تدريب التلاميذ على جميع أنواع القراءة . واتجهت الأنظار إلى السرعة فى القراءة ؛ وذلك حتى يتمكن الناس من الانتفاع بكل ما تخرجه المطبعة ، كذلك اتجهت الأنظار إلى العناية بالنقد ؛ لتمكينهم من الحكم على ما يقرءون والأخذ منه بما تقبله عقولهم وتقتضيه موازينهم .

والانتقال الأخير فى مفهوم القراءة امتد بها من التعرف والنطق والفهم والنقد لتصبح القراءة أسلوبا من أساليب النشاط الفكرى فى حل المشكلات . فهى ليست عملية متميزة بل هى نشاط فكرى متكامل ، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ، ثم يأخذ الإنسان فى القراءة لحل هذه المشكلة ، ويقوم فى أثناء ذلك بجميع الاستجابات التى يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير .

ومهما اختلف الناس فى تعريف القراءة أو اتسع مفهومها ، فهى قضية تستحق المناقشة ؛ إذ أنها مجال من أهم مجالات النشاط اللغوى فى حياة الفرد والجماعة ، وهى من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة ، والاتصال بنتاج العقل البشرى ، ثم إنها من أهم وسائل الرقى والنمو الاجتماعى والعلمى .

فالقراءة فى المدرسة توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميها ، وتنشط قواهم الفكرية ، وتهذب أذواقهم ، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ، ومعرفة الرجال الآخرين ، وعالم الطبيعة ، وما يحدث وما يوجد فى أزمنة وأمكنة بعيدة . وهو يرغب بإزاء هذا فى معرفة ما يتصل بالأشياء والحوادث المألوفة له .

وكلما أشبعت رغبته فى الاطلاع ازدادت خبرته ، وصَفَا ذهنُه ، واكتسب سعة المعرفة بالعالم الذى يعيش فيه ، وانبعثت فى نفسه ميول جديدة موجهة .

والقراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية وتجعل لها قيمة عالية . فالأطفال أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم ، ويريدون أن يعرفوا الاستجابات المختلفة لتجاربهم ، والقراءة تزيدهم فهما وتقديرا لمثل هذه التجارب ، كما أنها تمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية . فتوسع دائرة خبرتهم ، وتعمق فهمهم للناس ، ولضروب فى الحياة تغاير حياتهم ، ولإدراك تنوع الخبرات الإنسانية ، واحترام طرق معيشة الآخرين ، وطرائق تفكيرهم واحترامهم لطرائقهم الخاصة بهم . كما أن القراءة تساعد على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر .

والقراءة تفتح أمام الإطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت ، فأكثر قصص الأطفال الذائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم حيثما كانوا . فقصة روبنسون كروزو ، وقصة ألف ليلة وليلة نُقِلَتَا إلى لغات كثيرة ، وأقبل عليها الأطفال بِنَهَمٍ فى أنحاء العالم . وقد أصبح من الحقائق المقررة أن قصص الأبطال تشترك جميعها فى لغة واحدة هى لغة المثل العليا . والقصص الشعبى والأساطير فى أى وطن تحاول أن تصور التجارب المألوفة والخبرة الإنسانية ، وعن طريق القراءة يجد الأطفال نعمة ومتاعا فى تراث عالمى مشترك .

والقراءة تمنح الأطفال ملاذا يرتاحون إليه من عناء أعمالهم اليومية المألوفة ، ويصدق هذا بصفة خاصة على ضروب القراءة الممعنة فى الخيال ؛ لأنها تهيىء فرصة للأطفال كى يعيشوا فى الخيال حياة الأبطال التى يتوقون إلى أن يعيشوها فى الواقع . ولكى يقوموا فى أشخاص غيرهم ، بأعمال الشجاعة والبطولة التى يتشوقون إلى القيام بها بأنفسهم . وأبلغ من هذا أنهم عن طريق هذه القراءة يرسمون لأنفسهم حدودا لمحيط الحياة التى يرغبون فى أن تكون من حظهم . ويهيئون أنفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم .

والقراءة تساعد الأطفال على تهذيب مقاييس التذوق لديهم . فمن أعظم قيم القراءة الواسعة للكتب الصالحة أنها تساعد الأطفال على صدق الاستجابة لقصة

تمتاز بجمال السرد ، أو لشخصية تمتاز بأمانة التصوير ، أو لِمَا بين الفكرة وأسلوب التعبير عنها من انسجام . مما يعطى القارىء فرصا كثيرة للاختيار والمقارنة ، هذا إذا اعتبرنا أن ميولنا ومقاييسنا فى التقدير ، وأذواقنا وليدة تجاربنا .

والقراءة تمدّ الشباب بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات الشخصية وتحدد الميول ، وتزيدها اتساعا وعمقا ، وتنمى الشعور بالذات وبذوات الآخرين ، وتعمل على تحرير الوجدانيات المكبوته وإشباعها ، وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع والتأمل فى التفكير ، وترفع مستوى الفهم فى المسائل الاجتماعية بالتأمل فى وجهات النظر المختلفة اعتراضا وتأييدا ، وتتيح الفرصة لتقدير ما للفرد من مقاييس فى الحياة ، وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف . وتكسب الفرد شعوره بالانتساب إلى عالم الثقافة ، وتوفر أسباب الاستجمام عن طريق التمتع والتسلية .

والقراءة تساعد الفرد فى الإعداد العلمى . فعن طريقها يتمكن التلميذ من التحصيل العلمى الذى يساعده على السير بنجاح فى حياته المدرسية ، وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات العلمية التى تواجهه ، بل وفى حل المشكلات اليومية ، وفى تحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية ، وفى التكوين العلمى الذى يؤهله للنجاح فى الحياة أو مواجهتها . والقراءة أداة العالم فى الاستزادة وفى أن يضيف إلى حصيلته الثقافية فى كل يوم شيئا جديدا مما تخرجه المطابع ؛ ليدعم فكره بأفكار غيره ، وبذلك يتسنى له الإنتاج الخصب .

والقراءة تساعد الفرد على التوافق الشخصى والاجتماعى . فكل جيل من الأجيال تواجهه مشكلات رئيسية فى عملية التوافق الشخصى والاجتماعى ، والقراءة تساعد الشباب على اكتساب الفهم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها . والمشكلات التى يواجهها الشباب تتمثل فى الحاجة إلى الصحة الجسمية ، وعلاقاتهم مع الزملاء ، والاستقلال عن الوالدين ، وكيفية الوصول إلى مستوى الكبار اقتصاديا واجتماعيا ، والثقة بالنفس ، وفى اكتساب فهم أساس واتجاهات ضرورية لهذه المشكلات تؤدى القراءة دورا له أهمية . فالشاب يأخذ خبرات الآخرين التى تساعده فى عملية التوافق وحل هذه المشكلات .

والقراءة أيضا لها أثرها فى تكوين شخصية الفرد وتدعيمها . وبها يكتسب الإنسان ثقته بنفسه ، ويطمئن إليها ، وتأتيه الراحة النفسية والطمأنينه ؛ إذ لا شك أن هناك فرقا بين شخص قارئ يجلس فى جماعة وآخر غير قارئ ضحل المعلومات .

وخلاصة القول أنَّ القراءة تفيد الفرد فى حياته ؛ فهى توسع دائرة خبراته ، وتفتح أمامه أبواب الثقافة ، والقراءة تحقق التسلية والمتعة ، وتهذب مقاييس التذوق ، وتساعد فى حل المشكلات ، كما تسهم فى الإعداد العلمى ، وتساعده فى التوافق الشخصى والاجتماعى .

ثانيا ـ القراءة : مفهومها ، وكيف تحدث ؟

القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وفهم المعانى ، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعانى ، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات .

والقراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولا إلى المعنى الذى قصده الكاتب ، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه ، والإفادة منه . والقراءة بهذا المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع طبيعة العصر التى تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة ، كما تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط التفكير ولأنساقه الفكرية ، وتنمية رصيد الخبرات لدى الفرد .

وسيطرة القارئ على محتوى المادة المقروءة يتوقف على المستويات العقلية ، والخبرات الانفعالية لديه ، وكذلك يتوقف على نوع الإرشاد والتعليم الذى يقدم للقارئ لتمكينه من القراءة بفاعلية .

والقراءة نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل ؛ فالقارئ يوفق بين الأصوات ورموزها ، ثم يربط بين مجموعة الكلمات التى يواجهها ؛ ليتمكن من إدراكها ، وقصده من ذلك التوصل إلى حقائق متكاملة . إنه من المألوف أن يبحث الطفل

القارىء أثناء قراءته فى المادة اللغوية عن المعنى ، فيركز انتباهه على الصفحة المكتوبة منصرفا إلى المعنى فهو الغاية النهائية لعملية القراءة . أضف إلى ذلك أن المعانى المتوافرة لدى القارىء ذات تأثير قوى على تمثل وتطبيق كل مايقرأ .

إن القارىء الجيد حينما يحصل على فهم واضح لما يقرأ فإنه يستجيب للأفكار المكتسبة . فالطفل القارىء حينئذ يربط الأفكار المكتسبة خلال القراءة بخبراته السابقة ، حيث تؤثر خلفية القارىء فى عملية الفهم والاستيعاب أثناء القراءة ، وفى شىء من التفصيل فإنّ الطفل القارىء يركز انتباهه أولا على الصفحة المكتوبة بعقل مفتوح يتوخى طلب المعنى . وعندما يحرك عينيه على السطور فإن سلسلة من الانطباعات تستقبل على الشبكية ، حيث تثير هذه الانطباعات نبضا عصبيا يرسل بدوره عبر قنوات عصبية إلى مراكز الإبصار فى الدماغ ، فيتم تعرّف الكلمات المكتوبة ، ثم تكوين صورة واضحة فى الذاكرة عن المقروء .

إنه عندما يتمكن من تمييز معنى المقروء فهو يقوم عادة بردّ فعل ذهنى نحو الأفكار والمعلومات المكتسبة التى تم استيعابها ؛ ليقرر مدى تأثيرها وقيمتها لديه . وفى هذه الحالة يتوقع أن تتفاعل جميع الخبرات المتوافرة لديه حول الموضوع أو الحدث ؛ ليتمكن من الوصول إلى معلومات صحيحة . كما أن قرارات الطفل القارىء حول قيمة المادة التى يقرؤها وما تشتمل عليه من معلومات تصاحبه عادة باستجابات انفعالية من نوع ما ـــ تعزز قبوله أو رفضه للمعلومات والأفكار المتعلمة . كما أن التفاعل بين الأفكار المكتسبة والخبرات السابقة ضمن المجال الواحد يؤدى إلى تصحيح مفاهيم سابقة خاطئة ، واكتساب رؤية جديدة تكون مبنية على مواقف أكثر عقلانية ، وتصبح بعد ذلك جزءًا لا يتجزأ من معارف القارىء الفعلية .

وهناك شروح وتفسيرات للسلوك القرائى تختلف باختلاف النظر إلى عملية القراءة ومفهومها ، **ومن هذه التفسيرات مايلى** :

١ ـ النظر إلى القراءة على أنها تفاعل وتأمل بين القارىء والنص المكتوب ، وأنها تسير فى مراحل متدرجة ومتداخلة هدفها التوصل إلى المعانى التى يتضمنها

النص اللغوى . والقارئ فى عملية القراءة يمرّ فى الخطوات التالية : النظر باهتمام إلى اللغة المكتوبة من خلال عينيه ، واعتبار ما يقرؤه مادة ذات مغزى ومعنى بالنسبة له وأنه فى حاجة لمعرفة مضامينها ، واستثارة خبراته السابقة لتفسير مايقرأ ، ثم تحديد الأفكار الرئيسية فى النص وتثبيتها فى الذهن ، وجمع المعلومات المرتبطة بما يقرأ والتوصل إلى نتيجة القراءة ثم نقد ماتوصل إليه وتبيان الرأى فيه .

إن ذاكرة القارئ تظل نشطة أثناء عملية القراءة حيث تقوم بالتخزين والتزويد المستمدين بصورة تلقائية ، كما أن القراءة تعتبر عملية دائرية تبدأ بالتركز على المثير وهو الكلمة ، وتنتهى بالحصول على الاستجابة وهى المعنى المرتبط بالكلمة .

إن القارئ الجيد يحرك عينيه فى قفزات ورجعات عبر السطر المكتوب حيث يركز عينيه على كلمات مفتاحية تتضمن أهم المعانى فى النص . ثم يتفاعل مع أشكال المادة المكتوبة ، معتمدا على مفاهيم سابقة حول المقروء ، حيث يقع التفاعل بين مالدى القارئ من خبرات سابقة وبين فكر الكاتب الذى يتمثل فى المعانى المتضمنة فى المادة المكتوبة ، وذلك لتكوين صورة ذهنية واضحة للمقروء .

ولما كانت اللغة تراكيب وأساليب ، وبواسطتها نتمكن من التعبير عن فكرة أو خبرة ، فإن معرفة القارئ بأنظمة بناء الجمل والتراكيب ، وإدراكه للعلاقات القائمة بينهما يؤدى إلى حصوله على المعانى المتضمنة فيما يقرأ . وهنا يكون القارئ قد حصل على المعانى ، وقد تم تمحيصها والتثبت من سلامتها ، حيث تقوم الذاكرة وهى تعمل بشكل مستمر بخزن هذه المعانى المستخلصة .

٢ ــ النظر إلى القراءة على أنها عملية يتم خلالها استخلاص المعانى من الرموز المكتوبة ، وأن حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل متكاملة فسيولوجية وعقلية ، وانفعالية تتم فى صورة متكاملة ومتسقة حيث تستقبل شبكية العين مؤشرات الرموز المكتوبة ، وتتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ ، وتستثير نوعين من الترابطات : الأول خاص بالمعنى ، والثانى خاص بالنطق ، وتلتقى هذه الترابطات حيث يتكون فى الذهن شئ له معنى . وعندما يأخذ القارئ فى تأمل المادة المكتوبة ، والتفكير فيها ، وتحليلها فإنه

يتوصل إلى فهم شامل للمقروء . ولا يتوقف القارىء عند هذا المستوى من الفهم ، ولكنه يرتقى إلى مستوى أعلى ، حيث يبدأ بالتفاعل مع المضامين محاولا نقدها ، والتعمق فى تفاصيلها ، ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق ، وغالبا مايصاحب ذلك استجابات انفعالية تُعَزِّز قبول القارىء أو رفضه لهذه الأفكار . وتبدأ عملية التمازج الفكرى بين الأفكار الجديدة المكتسبة ، والخبرات السابقة حول موضوع القراءة ، حيث يجعل هذا التلاحم القارىء قادرا على استخدام المعلومات المكتسبة وتوظيفها ، كما تبدأ ذاكرته فى خزنها والاحتفاظ بها فى صورة معينة بحيث تصبح المعلومات جزءًا لا يتجزأ من بنائه المعرفى .

هذا التصور لطبيعة القراءة وكيفية حدوثها يجعل استيعاب المعانى المتضمنة فى المادة المكتوبة على ثلاثة مستويات متدرجة فى التعقيد : مستوى الاستيعاب السطحى ، وينحصر فى فهم المعنى الحرفى للرموز التى يدركها القارىء فى الوقفة الواحدة ، حيث يتم نسج الكلمات بعضها مع بعض وإدراكها فى شكل وحدات متكاملة . ومستوى الاستيعاب الاستنتاجى ويتم فيه تعرف القارىء على غرض الكاتب ، وعلى المعانى الضمنية غير المصرح بها ، ثم مستوى الاستيعاب الناقد ، وفى هذا المستوى من الاستيعاب يستجيب القارىء للأفكار والمعانى المتضمنة فى المقروء .. وخاصة الأفكار التى تشكل مركز اهتمامه .. بعد أن يتم فهمها ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له وتتلاءم والمعايير التى يتبناها أم لا . إن القارىء يتجاوز الفهم السطحى ويرتقى بفهمه ليصل إلى استخلاص تعميمات جديدة ، أو إعادة ترتيب أفكار الكاتب ، وتصبح القراءة قاعدة انطلاق لتوسيع خبرات القارىء .

إن التفسيرين السابقين لشرح الكيفية التى تتم بها عملية القراءة يتفقان فى كثير من النقاط البارزة ، أهمها أن القراءة عملية تتم بصورة مترابطة ومتكاملة ، ولا تحدث فى صورة أجزاء ، وأن القراءة هدفها الحصول على المعنى من المقروء ، الغاية النهائية التى يسعى القارىء إلى بلوغها من القراءة ، وهما يؤكدان على أن القراء يستخدمون خبراتهم السابقة أثناء القراءة ، وأنهم يقومون بأنماط من التنبؤات تساعدهم على فهم المضامين فيما يقرءون . كما يؤكدان على العلاقة

القائمة بين اللغة والنشاط القرائى فى عملية القراءة ، وأن الإحساس باللغة جزء مكمل للقراءة .

٣ ـ تفسر القراءة هنا على أساس أن المعنى الذى يسعى إليه القارئ موجود فى المادة المكتوبة ، وأن دوره فى عملية القراءة هو نقل هذا المعنى من الرموز المكتوبة إلى عقله ، وعملية القراءة تبدأ من اللحظة الأولى التى تقع فيها عين القارئ على السطور ، حيث تتشكل للرموز الخطية صورة واضحة على شبكية عينيه ، ثم يقوم بإدراكها ثم فحصها . وتحويلها إلى معانٍ تودعها الذاكرة فى الذهن ، ويحدث هذا وفق نظام معين غير مرئى ، حيث يتعامل القارئ مع الحروف ، ثم مع الأصوات ، ثم مع الكلمات فى صورة متدرجة .

ومعنى ذلك أن نقل المعلومات فى عملية القراءة عبارة عن عملية نقل المعانى من الرموز المكتوبة إلى العقل ، وأن نجاح القراءة يتوقف على إتقان القارئ لمهارات القراءة الرئيسية ، فالقارئ الجيد ينقل معلومات أكثر من القارئ الضعيف ، وأن معيار الحكم على نجاح القراءة هو مقدار المعلومات المنقولة من المقروء ، كما أن علاقة القارئ بالكاتب علاقة آحادية الاتجاه ، وتقتصر على استنباط المعانى المودعة فى النص .

ولعله من الصعب قبول هذا التفسير لعملية القراءة من حيث إنه يقصر دور القارئ على نقل المعانى ، حيث إن القارئ الجيد لا يتوقف عند حد الوصول إلى المعانى ، وإنما يتوقع منه أن يقوم بتحليلها ، ونقدها ، وبذلك يسهم بصورة أو بأخرى فى تطوير رسالة الكاتب ، وهكذا فإن الوضع الطبيعى للقارئ فى عملية القراءة أن يكون منتجا لا متلقيا فقط .

٤ ـ أساسيات فهم عملية القراءة فى هذا التفسير هو أن المعانى تكمن فى السياق اللغوى (المادة المكتوبة) ، وفى السياق العقلى للقارئ (خبراته وأساليب تفكيره) معا ، وأن الحصول على المعانى من المقروء يتم نتيجة تفاعل غير المرئى بين هذين السياقين . والقارئ فى هذا النموذج هو الذى يكوّن المعانى ويولدها . وأن القراءة هى مفتاح لعمليات عقلية تالية يقوم بها القارئ كالتصنيف ، والتحليل ، والنقد ، والتنبؤ .

وهذا التفسير لعملية القراءة يؤكد على عدة اعتبارات ، أهمها أن المعنى المستهدف يكمن فى السياق المكتوب والسياق العقلى للقارىء معاً ، وأن القراءة عملية تفاعل بين خبرات القارىء والمعانى المودعة فى النص ، وأن نجاح عملية القراءة يتوقف على مدى إتقان القارىء لمهارات القراءة ومعرفته بأساليب تنظيم المعلومات فى المادة المكتوبة ، كما أن القارىء الجيد يختلف عن القارىء الضعيف فى طريقة التفاعل مع النص .

إن تفسير القراءة على مبدأ التفاعل يفترض أن القراءة لا تتم بالصورة وبالسرعة المناسبة التى تتيح فحص ودراسة كل حرف فى المقروء ؛ ولذا من الصعب أن يستفيد القارىء من جميع الأفكار والمعاني الجزئية المتضمنة ، أضف إلى ذلك أن مدى الاستفادة تحددها عوامل ومتغيرات كثيرة يتصل بعضها بشخصية القارىء وتكوينه ، ويتصل بعضها الآخر بالغرض من القراءة .

٥ ـ عملية القراءة هى العملية التى يتم خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكرى والوجدانى والثقافى بين القارىء وكاتب النص فهى عملية تفكيرية هدفها الخلق والإبداع .

إن هذا التفسير لعملية القراءة يركز على مجموعة من الاعتبارات أهمها أن المعنى يكمن فى السياق العقلى للقارىء والسياق اللغوى للكاتب والسياق الاجتماعى والثقافى ، وأن الحصول عليه يتطلب من القارىء صهر معرفته بمعرفة الكاتب ، وبالسياق الثقافى والاجتماعى فى صورة متكاملة . وأن العلاقة بين القارىء والكاتب ليست علاقة خطية كما هى فى النماذج السابقة ، وإنما هى علاقة دائرية غالبا ما تسفر عن توليد نص جديد . كما أن عملية القراءة هى عملية تفسير ومعالجة للمعانى الواردة فى المقروء ، وتختلف من قارىء لآخر ، وأن مفتاح النجاح فى القراءة يكمن فى مدى امتلاك القارىء للثقافة التى تمكّنه من التعامل بوعى متفتح ورؤية واسعة مع المحتوى ؛ كى يتمكّن من تصنيع المعانى المتوافرة فى النص ، وإخراجها فى وضعيات جديدة متميزة . كما أن القارىء الجيد هو الذى يتمكن من استخدام المادة المطبوعة فى توسيع مداركه ونظرته إلى العالم .

ثالثا ـ واقع تدريس القراءة :

أمر تدريس القراءة هين جدا ، فما هو إلا أن يأمر المدرس الطلبة بإخراج كتبهم ويبدءوا فى قراءة موضوع يعينه لهم . وكثيرا ما يكررون الفقرة الواحدة عدة مرات قصد الإجادة كما يزعمون . فيصيب الطلبةَ المللُ من هذا التكرار وتنقطع صلتهم بفكرة الموضوع . ويكاد عمل المعلم يقتصر على شرح بعض الألفاظ اللغوية أو التراكيب الصعبة . أما تحليل القطعة ، وبيان ما تحتويه من أفكار ومناقشة هذه الأفكار ونقدها والتعليق عليها ، وأمَّا ما وراء العبارات من معان بعيدة وتجارب ووقائع تاريخية وتقاليد اجتماعية ـــ أما كل هذا فلا يكاد يحفل به المدرس حتى إنه كثيرا ما يهمل مطالبة التلميذ بتلخيص ما قرأ ، بل إن كثيرا من المعلمين ينتهز حصة القراءة ويصرف زمنها فى تطبيقات شفوية على قواعد اللغة ؛ حرصا منه على نتائج الامتحان ، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من درس القراءة .

والقراءة فى مدارسنا غالبا جهرية ، وهى تؤدى بالأسلوب الآلى الذى ينفر التلاميذ من القراءة ، ولا يشجعهم عليها خارج المدرسة . ويندر أن يطالب المعلم تلاميذه بالقراءة صامتين ، وإن فعل فعلى طريقة غير سليمة لا تؤدى الغرض المقصود من القراءة الصامتة

ومناهج القراءة الحالية لم تأخذ حتى الآن المفهوم الحديث للقراءة الذي يقوم على أربعة أبعاد هي : التعرف والنطق ، والفهم ، والنقد والموازنة ، وحل المشكلات ؛ فهى ، ولا سيما فى المرحلة الابتدائية ، لا تزال إلى حد ما عند المفهوم الأول للقراءة ، ولم تلتفت المدارس الإعدادية (المتوسطة) والثانوية إلى الفهم والنقد والقراءة إلا فى أوجه يسيرة اقتصرت على الفهم العام والتفصيلى دون أن تمتد للفهم الضمنى أو الهامشي ، وفي مستوى النقد يقتصر الأمر على إبداء الرأي المعتمد على الذوق الشخصى ، دونما تمييز بين رأى الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا ، أو اعتماد على موازين موضوعية ، أو تحليل ما يقرأ وإبداء الرأي فيه ، ومناقشته ، أو تفسير البيانات ، أو التمييز بين أنماط الحجج الجيد منها وغير

الجيد وتقويمها ، أو كشف العلاقات بأنواعها ، أو استخدام خطوات التفكير العلمى فى مناقشة القضايا ، أو انتقاء المعلومات المرتبطة بالموضوع ، أو كشف المغالطات ، وتحديد المطلوب لحل الخلافات فى المسائل ، أما حل المشكلات أو ربط المعلومات التى يكتسبها الإنسان من القراءة بمعلوماته السابقة واستخدام هذا المزيج الجديد من الخبرات لحل ما يواجه الإنسان من المشكلات فشىء لا تكاد تعرفه مدارسنا .

وأنواع القراءة التي تعرفها المدارس فى مراحل التعليم المختلفة تقتصر على نوعين : القراءة الصامتة ، والقراءة الجهرية ، ومعنى ذلك أن هنال أنواعا أخرى للقراءة يمارسها التلميذ خارج المدرسة وداخلها ولا تدخل دروس القراءة ، منها قراءة الدرس ، وقراءة الاستمتاع ، والقراءة الخاطفة ، وكل نوع من هذه الأنواع له مهاراته وعاداته ومواقف حيوية وظيفية لممارساته . غير أن الأمر لم يقف عند حد إهمال أنواع أخرى من القراءة ، بل إن ممارسة القراءة الصامتة والجهرية تحتاج أيضا إلى مراجعة فهى تؤدى داخل جدران الفصل فى مواقف صناعية بعيدة عن مواقف الممارسة الحيوية الوظيفية التى يمارس فيها المتعلم شكلي القراءة الصامتة والجهرية ، فنحن إذن ندرب التلاميذ على القراءة فى مواقف غير طبيعية لا صلة لها بحياتهم . ولعل العذر فى ذلك أن هذه المواقف ليست محددة حتى الآن فى البلدان العربية . يضاف إلى ذلك أن القراءة الصامتة لا يركز فيها على المهارات المعنية بتنميتها ، كذلك القراءة الجهرية ؛ فهى لا تعدو أن تكون تكرارا مملا لا هدف من ورائه ، كما أنها تسير حسب هذه الخطوات (قم — اقرأ — اجلس) .

وتعليم القراءة لا يمتد فيشمل تدريب الطلاب على استخدام الكتب ومصادر المعلومات والمكتبات استخداما هادفا مبنيا على تنمية مهارات وعادات وقدرات تهتدى بمتطلبات نمو التلاميذ وحاجاتهم واهتماماتهم ، حتى نضع الإنسان القارىء القادر على تحقيق التعليم الذاتى والمستمر .

وتعليم القراءة لايقوم على أساس علمى يقسمها إلى مراحل تمتد إلى ماقبل التحاق التلميذ بالمدرسة ، وتستغرق جميع المراحل التعليمية ، وتراعى توزيع

المهارات والقدرات والعادات القرائية السليمة ، كما تراعى تحقيق الفروق الفردية بين المتعلمين . والمعمول به فى هذه المراحل أنها تقسم إلى خمسة أقسام هى مراحل : الاستعداد للقراءة ، والبدء في تعليم القراءة ، والتوسع فى القراءة ، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات فى القراءة ، وتهذيب العادات والأذواق والميول .

كما أن اختيار موضوعات القراءة فى الكتاب ذى الموضوعات المتعددة ، واختيار كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد لايقوم على أسس موضوعية . فالاختيار يتم في ضوء الخبرة الشخصية البحتة للقائمين على وضع المناهج في وزارات التربية والتعليم المختلفة .

وجدير بمؤلفي الكتب أن يعنوا بميول المتعلمين ، وأن يتعرفوا دوافعهم واهتماماتهم وخبراتهم ، وأن يبذلوا جهدا في تعرف عوامل انقرائية كتب القراءة حتى نقدم لأبنائنا من الكتب ما يحببهم فى القراءة ويثبت المهارات والعادات التى تعلموها ، ويعودهم الاستقلال في القراءة واشتقاق اللذة منها .

وتعليم القراءة يكتفى فيه غالبا بكتاب واحد أو كتابين يضمان مادة القراءة ، دون تخصيص كتاب مستقل لإرشاد المعلم ، ودون تخصيص كتاب للتمرينات يصاحب كتاب القراءة ، أو إعداد بطاقات للكلمات ، أو اختبارات موضوعية لقياس تقدم التلاميذ .

والجدير بالذكر أنه لم يعد يكفي لإرشاد المعلم بعض صفحات تكتب في أول كتاب القراءة ، أو بعض أسطر تكتب في أول كل درس أو فى نهايته . وبذا أصبح من واجب مرشد المعلم تعريف المدرس بأسس طرق التدريس وإعطاؤه من التوجيهات العملية ما يمكنه من تطبيقها تطبيقا يحقق الغرض منها . كما أن التمرينات عامل مهم في تكوين مهارات القراءة وتنميتها ؛ ولذا وجب الاهتمام بإعداد التمرينات وتصميمها على أساس خطة متكاملة تكفل التدريب على عادات القراءة تدريبا متسقا متوازنا . وعدم إلقاء التبعة على عاتق المعلمين ، كما أن إيراد التمرينات فى ثنايا كتاب القراءة يكسر وحدة الموضوع ويحطم شوق القارئ واسترساله في القراءة . كما يجب إعداد سلسلة من الاختبارات الموضوعية تطبق في نهاية كل

مرحلة . وكلها أدوات تحتاج إلى خبرة فنية ووقت وجهد ، وكلها يمد المعلم بأدوات تساعده على تحقيق أهداف تعليم القراءة .

وفكرة الاستعداد ودورها فى تعليم القراءة ليست واضحة في برامج القراءة الحالية . فقد اقتصرت الإشارة إليها في بعض كتب المعلمين على ضرورة عناية المعلم في الدروس الأولى بإنفاق جزء من الوقت فى إثارة ميول الأطفال إلى القراءة وإعدادهم لها ، ولما كان تكوين الاستعداد عملا مهما وضروريا فإنه ينبغى إرشاد المعلمين إلى طرق الكشف عن هذا الاستعداد وتكوينه . وذلك بإعداد الكتب المصورة والبطاقات والاختبارات والألعاب اللغوية وغير ذلك من المواد التعليمية .

واختيار المفردات وتوزيعها وتكرارها في كتب القراءة أمور لم يتخذ فيها قرار علمى حتى الآن ، حيث لم تشر كتب المناهج أو نشرات وزارات التربية أو مقدمات كتب القراءة أو كتب المعلمين إلى ذلك . والجدير بالذكر أنه يجب تحديد نوعية المفردات وكمها في كل كتاب وكذا توزيعها على الصفحات ، وتكرارها بما يكفل تثبيت مبناها ومعناها ، خاصة عند المبتدئين في القراءة ، وتنميتها بعد ذلك .

والالتفات إلى الأسس الحديثة التي يجب أن تراعى في تدريس شكلي القراءة الصامتة والجهرية غير وارد ، وكذا أساليب تعليم القراءة فى الكتاب ذي الموضوعات المتعددة والكتاب ذي الموضوع الواحد ، اللهم إلا مجموعة من التوجيهات تناقلتها كتب المناهج عبر البلدان العربية لا تراعي تثبيت مهارات القراءة ، أو غرس عاداتها أو تنمية قدراتها .

وموضوعات القراءة لم يراع عند بنائها تحقيق مطالب النمو بأنواعه المختلفة في كل مرحلة من مراحل النمو ، فنحن لم نر موضوعات تلتفت إلى متطلبات النمو الجسمى أو الانفعالي أو العقلي أو الاجتماعى . فعلى سبيل التمثيل لم نجد موضوعات في المرحلة الثانوية تلتفت إلى اختيار رفيق أو رفيقة ، أو تعلم الحياة مع زوج أو زوجة ، أو بدء ممارسة المهنة ، أو ممارسة الحقوق المدنية ، أو إيجاد روابط اجتماعية تتفق مع الحياة الجديدة ، ولا غرو أن نرى الطلاب لا ينصرفون إلى القراءة ليشبعوا متطلباتهم وحاجاتهم .

والتركيز على الجوانب المحلية في دروس القراءة وربطها بالمستويات القطرية هو السائد ، أما السمو إلى المستوى القومي فلم ينل إلا اهتماما يسيرا في كتب القراءة لايساعد على تكوين اتجاهات إيجابية سليمة نحو الوطن العربى الكبير . وتنمية هذا الاتجاه والتركيز عليه مطلب قومي يجب أن نلتفت إليه فى بناء مناهج القراءة .

كما أن الإفادة من مشروع الرصيد اللغوي العربي الذي أنجزته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم يفيد كثيرا عند بناء موضوعات القراءة حتى نحقق فهما مشتركا وتقاربا بين أبناء البلدان العربية .

والصياغة السلوكية لأهداف تعليم القراءة غير محققة في معظم مناهج القراءة ؛ فهي تستخدم العبارات ذات الدلالات التقريبية في أكثر ما ذكرت من أهداف مثل : القدرة على فهم المقروء في شيء من السرعة والدقة ، وزيادة النمو في مهارات القراءة الصامتة مع السرعة والفهم واستمرار النمو في ميل التلميذ إلى القراءة (تعليم القراءة في الصف الخامس الابتدائي في مصر) ، و « أن يكتسب التلميذ القدرة على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية والقدرة على الاستنتاج ، وإصدار الأحكام بما يسمح به نموه اللغوي ، ويكتسب القدرة على القراءة الجهرية ؛ لينطق الكلمات نطقا صحيحا ، ويؤدى المعنى أداء حسنا ، وتزداد ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمراحل النمو التي يمر بها ، وينمو ميله إلى القراءة » (تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بسوريا) .

والاضطراب والخلط والتناقض في تكوين مناهج القراءة كأن ينص في الصف الأول الابتدائي على أن يكون مجموع المفردات التي تدرس بالصف الأول الابتدائي في حدود (٢٠٠ ــ ٢٥٠) كلمة في مصر ، وإتقان (٣٥٠) كلمة في سلطنة عمان ، ومعرفة الكلمات وإدراك معانيها بحيث يزود (٤٠٠) كلمة بالصف الأول بالعراق . ومثل هذا العدد يمثل الكلمات التى بنى عليها الكتاب ، غير أن الطفل في خلال التدريبات يتعرف أضعافها ، ويستقر في ذهنه الكثير مما يتصل باسمه ، واسم أبيه وأمه وما يكتب في البطاقات وعلى الحوائط ، وفى المناسبات ، وما يتردد في كتاب العلوم أو الحساب أو غيرهما . ولقد قدر سيشور كلمات الطفل بالصف الأول بما يصل إلى ١٨٠٠ كلمة . ومهما يكن فى هذا التقدير فإنه يلقى ضوءا

على أن مايمكن أن يتعرف عليه طفل الصف الأول من كلمات أوسع كثيرا مما حدده المنهج والكتاب المقرر . وكأن ينص في منهج الصف الثاني على أن تكون للطفل القدرة على أن يقرأ مع الفهم موضوعات وقصصا قصيرة لا تزيد كلمات كل منها على (١٢٠) كلمة [1].

واشتمال أهداف القراءة على جوانب السلوك : المعرفية ، والوجدانية ، والنفسحركية بمستوياتها الدنيا ، بيد أن هذه الأهداف ليست مصنفة ــ فيما عدا أهداف تعليم القراءة في العراق التي صنفت إلى جوانبها الثلاثة . ومعنى ذلك أن واضعي هذه المناهج لديهم دراسة بأهمية تنويع أهداف تعليم القراءة في المراحل التعليمية المختلفة . إلا أن مسألة تناول المستويات العليا لكل جانب من جوانب السلوك الثلاثة المعرفية والوجدانية والنفسحركية تحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر ؛ لأن الأهداف ركزت بصورة واضحة على المستويات المتدنية في كل جانب من جوانب السلوك القرائي .

والافتقاد إلى تحديد المستويات اللغوية التي يجب أن يبدأ منها التلميذ في كل مرحلة تعليمية وفي كل صف دراسي ، وكذلك المستويات اللغوية التي يجب أن يصل إليها في هذه المراحل التعليمية والصفوف الدراسية ، وقد ترتب على ذلك أن المهارات المخصصة لكل صف دراسي كررت فى صفوف دراسية أخرى تالية ، وأن المهارات التي خصصت لكل صف دراسي لم تستغرق المهارات التي حددت للمرحلة التعليمية التى تتضمن هذه الصفوف الدراسية ، كما أن المهارات التي خصصت لمرحلة تعليمية في بلد من البلدان العربية تختلف عن تلك المهارات التي خصصت للمرحلة التعليمية نفسها في بلد آخر . كما أن بعض المناهج أفاضت في الحديث عن المهارات الخاصة بمرحلة تعليمية معينة بما يكاد يكون استيعابا لها ، لم تعرض في الوقت نفسه مهارات القراءة في مرحلة تعليمية تالية إلا من خلال حديثها عن تعليم اللغة العربية بصفة عامة في تلك المرحلة .

---

(١) يوسف الحمادي : « موقع اللغة العربية فى جداول الدراسة ، وتوزيع منهجها على المراحل المختلفة » اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية ، عمان ، نوفمبر ١٩٧٤ ، ص ٤٩ .

وظهور عدم التفات مناهج القراءة إلى مسألة الفروق الفردية داخل الصف الدراسي الواحد ، وإن كانت قد أشارت إلى اكتشاف الموهوبين وتشجيعهم . وكذا مساعدة المتخلفين في القراءة بعد اكتشافهم . غير أن كتاب القراءة الذي يُقَدَّمُ للتلاميذ جميعهم كتاب واحد ، كما أن موضوعات القراءة تخصص لجميع التلاميذ دونما تمييز لقدراتهم الفردية .

واشتملت التوجيهات التي أعقبت عرض الأهداف والمحتوى وطرق التدريس في البلدان العربية على بعض الاتجاهات التربوية السليمة مثل الدعوة إلى استخدام المعاجم اللغوية ، واستخدام بعض الأساليب الوظيفية في تعليم القراءة داخل المدرسة ، وربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى مثل التعبير والإملاء والخط والقواعد النحوية . والتنبيه إلى بعض الأخطاء الشائعة في القراءة الصامتة والجهرية ، والالتفات إلى إعداد مكتبات المدارس والفصول والمكتبات العامة ودورها في تنمية القراءة الحرة ، وكيفية الربط بين المنزل والمدرسة لمساعدة الطفل وتعرف قدراته وسماته ، والحديث عن المناشط اللغوية التي تسهم في تنمية مهارات القراءة وقدراتها وميول التلاميذ وترسيخ القيم الدينية ، وتأكيد التعليم الذاتى والاستقلال في القراءة ، وكل هذه الجوانب جوانب جيدة ، يجب عدم إغفالها عند بناء المنهج المقترح لتعليم القراءة بعد ترجمتها إلى سلوك يمارس بحسب مستوى قدرات الطلاب ومتطلبات نموهم في المراحل التعليمية المختلفة .

رابعا ـ أهداف تعليم القراءة ومهاراتها :

اختلف المربون حول أهداف تعليم القراءة والوظائف التى تقدمها لكل من الفرد والمجتمع ، ولعل ذلك عائد إلى عدم الاتفاق على فهم محدد لطبيعة القراءة ، فالقراءة والكتابة عمليتان متكاملتان يصعب الفصل بينهما فى مواقف التعليم ، وتؤديان معا وظائف هامة تتمثل فى تزويد الأفراد بوسائل الاستمتاع والسرور ، وتطوير أفكار الطلبة حيث يقارنون أفكارهم بأفكار الكتاب والمؤلفين الذين يقرءون كتاباتهم ، وتعتبران وسيلة فعالة لحصول الطلبة على المعلومات ، وتنظيمها ، وكذلك مساعدتهم على تطوير تعلمهم بما يتوصلون إليه من خبرات ،

وأفكار جديدة . وهما وسيلة لتدوين المعلومات وحفظها . ووسيلة لتبادل الآراء والأفكار . كما أنهما أداة تطوير المعرفة الإنسانية ، وتنمية مهارات التعلم الذاتى .

إن تعليم القراءة ينبغى أن يمكن الطلبة من أنماط القراءة المختلفة ، ويساعدهم فى اختيار مادة القراءة التى يحتاجون إليها . ويساعد الطلبة على القراءة السريعة وعلى القدرة على معالجة المعلومات معالجة دقيقة . وإكسابهم طرائق متنوعة فى الدراسة لتنمية مهارات التعلم الذاتى ، وذلك من خلال تمارين فردية لتجويد القراءة ، والتردد المنتظم على المكتبات وتعميق مراكز الاهتمامات الشخصية ، والمشاركة فى نشاطات أولية فى مجال البحث العلمى ، وتنمية الاهتمام الشخصى بالقراءة .

ويقرأ الناس من أجل بلوغ عدد من الأهداف أهمها : التفاعل بسهولة مع البيئة المادية ، وقد أجريت دراسات عديدة وأشارت إلى إدراك واسع للمادة المكتوبة فى البيت حتى من قِبَلِ الأطفال الصغار ، ثم توسيع مدارك المهنيين كل بحسب مجال عمله ، وتشير نتائج دراسة أجريت على الموظفين بالولايات المتحدة لمعرفة معدل الزمن الذى يستغرقه الناس فى القراءة ، وتحديد نوع مادة القراءة الشائعة ــ إلى أن معدل الزمن قد بلغ ساعتين وثلث الساعة خلال ثمانى ساعات ، أى بنسبة ٢٩٪ وهى نسبة عالية تدل على مدى تقدير أفراد المجتمع لدور القراءة فى حياتهم . كما أن اللغة المكتوبة توسّع ذاكرة الإنسان ، فالنصوص المكتوبة تصبح معلومات مودعة فى الذاكرة ، يستخدمونها فى حياتهم الخاصة والعامة . وأما الغرض الرئيسى للقراءة فهو الدراسة والتعليم بهدف الحصول على المعلومات وأشكال المعرفة المختلفة اللازمة للحياة ومهاراتها الخاصة .

ومهارات القراءة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة ، وأهم هذه المهارات التى ركز عليها التربويون هى : تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة ، والتفريق بين الأفكار الرئيسة والثانوية ، والتفريق بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة ، وتصنيف الأفكار والمعلومات ، وفهم العلاقات القائمة بين الأفكار ، واستخدام الرموز والمختصرات ، وتسجيل الأفكار بعبارات موجزة ، وتنويع السرعة فى القراءة بما يناسب الغرض منها ، وتنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء وتشمل أخذ الملحوظة :

تصنيف المعلومات ، ربط التفاصيل الداعمة بالأفكار الرئيسة ، عمل المختصرات ، بناء المخططات ، ربط المعلومات المختارة من عدة مصادر . وتلخيص المقروء أو بعض فقراته ، ومعرفة التنظيم الذى اتبعه الكاتب فى عرض الأفكار والمعلومات ، ومعرفة التفاصيل الداعمة ، وقراءة الأشكال والرسوم البيانية ، والجداول والخرائط .

إن أهمية تحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة أثناء القراءة ـ أمر لازم للقراءة فى مجالات المحتوى المختلفة ، وهى أهم مايسعى إليه القارئ الناضج . كما أنه بالإضافة إلى ذلك يعنى بعدد من المهارات الأخرى التى من أهمها تحديد الجملة الافتتاحية للموضوع المقروء ، ومعرفة الفكرة الرئيسة ، وتحديد العلاقة بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها ، واستخدام المراجع ، والمقارنة بين الأشياء المتشابهة ، ومعرفة حقائق ومعلومات غير لغوية ، وعمل تصميمات ، وتصنيف المعلومات وتنظيمها ، وصياغة الفرضيات ، والاستدلال على صحة الأشياء ، ومعرفة التنظيم الذى اتبعه الكاتب فى بناء فقرات النص ، وتحديد غرض الكاتب ومعرفة اتجاهاته ، واستخدام فهارس الكتب ، وقوائم المحتويات ، وقوائم المصطلحات الخاصة بالكتاب ، واستخدام فهارس المكتبات ، وتتبع الإرشادات والتعليمات ، وعمل ملخصات ومخططات للأفكار المستخلصة من المقروء ، وقراءة الجداول والأشكال والرسوم البيانية ، والتفرقة بين الحقائق والآراء والخيال ، والحصول على معلومات من مواد أخرى غير الكتب ، واستنتاج معانى الكلمات غير المألوفة ، واستخدام أجزاء الكتاب فى تحديد مادة القراءة ، هذا فضلا عن كثير من المهارات الأخرى التى تعين القارئ على الاستفادة القصوى من المادة المقروءة .

وقد أمكن لبعض التربويين تصنيف هذه المهارات فى عدة تصنيفات ، هى :

١ ـ **مهارة الاستيعاب** : وتشمل : القدرة على تفسير الأشكال التوضيحية ، كالخرائط ، الجداول ، القوائم ، الرسوم البيانية ، الصور ، المخططات ، وأية وسائل تنظيمية أخرى ، فضلا عن القدرة على تتبع التعليمات السهلة والمعقدة .

٢ ـ **مهارة جمع المعلومات** وتضم : تنويع السرعة فى القراءة وفق الغرض وطبيعة المادة والمستوى القرائى ، واستخدام أجزاء الكتاب لمعرفة (المؤلف ، الناشر ، الجزء ، الطبعة ، تاريخ النشر ، مكان النشر) ، فضلا عن تحديد مدى صلاحية المادة (المقدمة ، قائمة المحتويات ، عناوين الفصول) . وتعيين المعلومات فى المصادر المرجعية ، وتشمل المفاهيم ، استخدام الكلمات المرشدة ، تعيين جذر الكلمة ، اختيار المعنى الأكثر ملاءمة ، استخدام الموسوعات ، واستخدام المواد المكتبية كالفهارس .

٣ ـ مهارات الدراسة وتقسم إلى قسمين :

القسم الأول هو دراسة المعلومات وتذكرها ، ومهاراته هى : وضع الخطوط تحت النقاط البارزة ، وترديد المعلومة ، وطرح أسئلة حول المعلومة ، واتباع أساليب دراسية فعالة .

أما القسم الثانى فهو القدرة على تنظيم المعلومات ، وتشمل مهاراته : أخذ الملحوظة ، تدوين مصدر المعلومات ، كتابة ملخص لفقرة ، كتابة ملخص لمعلومات من مصادر متعددة ، وكتابة ملخص لفصل طويل ، وتلخيص معلومات فى صورة أشكال ورسوم ، وعمل مخطط لفقرة ، وكتابة مخطط لمحتوى فصل .

وقد ركز أحد الباحثين على المهارات اللازمة للقراءة وصنفها فى ثلاثة مجالات رئيسية يضم كل مجال جملة من المهارات الفرعية .

المجال الأول : مهارة تفسير المفردات وتضم : استخدام المفاهيم وتحليل التركيب ، وتحليل الكلمة إلى مقاطع وحروف ، واستخدام التوضيحات ، واستخدام قرائن السياق .

المجال الثانى : مهارة الفهم وتشمل : معرفة التفاصيل ، تحديد أفكار رئيسة ، وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقى ، وتتبع التعليمات والتوجيهات ، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج ومهارة الاستدلال والاستنتاج ، وعمل تعميمات ونتائج ، ومعرفة أسلوب الكاتب ، ومعرفة الموضوع الذى يدور النص حوله ،

وتحديد سمات النص وخصائصه ، والتفريق بين الحقائق والآراء والخيال ، وتحديد موضع الدعاية من المقروء ، وتحديد غرض الكاتب .

المجال الثالث : مهارات القراءة للدراسة وتشمل ، جدولة الوقت ، وتحديد أغراض القراءة ، واستعمال فنيات الدراسة ، واستعمال المواد المكتبية من فهارس ومراجع ودوريات ، ونظم تصنيفها ، واستعمال أجزاء الكتاب ، واستعمال الملحوظات الهامشية ، واستعمال قائمة الكلمات والمصطلحات الصعبة ، واستعمال الخرائط والأشكال ، والجداول ، وربط عادة القراءة بالغرض منها ، وفهم التنظيم الذى اعتمده الكاتب لعرض أفكاره ، وتنظيم المعلومات بطرق مختلفة ، وتنويع سرعة القراءة وفق الغرض منها .

خامسا ـ تصنيفات القراءة :

ننتقل الآن للحديث عن تصنيفات القراءة وأنواعها ، فنعرض القراءة الصامتة والجهرية ، وقراءة الدرس ، وقراءة الاستمتاع ، والقراءة لأغراض خاصة ، والقراءة التى تراعى المادة المقروءة ، والقراءة لتنمية المهارات ، والقراءة بقصد المتعة الذهنية ، والقراءة الوظيفية ، والقراءة الخاطفة . وقد اتخذ الحديث عن أنواع القراءة مناسبة للتعرض لبعض قدرات القراءة وكفاياتها كالحديث عن الدقة والاستقلال فى نطق المفردات ، وزيادة الثروة اللفظية ، والدقة والعمق فى الفهم ، والسرعة فى القراءة ، وحركات العين والقفزات والوقفات وتأثير كل تلك الكفايات على القراءة الجيدة .

١ ـــ تصنيف القراءة على أساس شكلها العام :

تقسم القراءة على أساس شكلها العام فى الأداء إلى نوعين : قراءة جهرية ، وقراءة صامته . وكل من النوعين يقتضى من القارىء أن يقوم بتعرف الرموز وفهم المعانى ، إلا أن القراءة الجهرية تنفرد بعد ذلك بأنها تتطلب من القارىء أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التى تحتوى عليها المادة المقروءة ، فكأن القراءة الجهرية ليست إلا تفسيرا شفويا لما يقرؤه الإنسان ؛ وهى لذلك أكثر تعقيدا وصعوبة من الفهم الصامت لمعناها .

والقراءة الجهرية الجيدة تستخدم الاستعدادات والمهارات التى تشتمل عليها القراءة الصامتة ، وتزيد على ذلك المهارات الأساسية فى تفسير محتويات القطعة المقروءة للآخرين . أما القراءة الصامتة فهى أعون على الفهم وأوفر فى الوقت ، كما أن لها قيمة اجتماعية حيث ينفق الشخص الكبير فيها أكثر من خمسة أسداس الوقت الذى ينفقه فى القراءة . وأن المواقف التى يستخدم فيها الإنسان القراءة الصامتة تمتد وتتسع لتشمل قراءة الصحف ، والكتب ، والمُلَح والنوادر ، والقصص والفكاهة والقراءة لفهم موقف من المواقف السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية ، والقراءة لتكوين رأى أو لكسب معلومات ، أو لحل مشكلة ، أو لتوجيه سلوك الإنسان وجهة معينة ، أو لتعرف آخر المعلومات فى ميدان من الميادين .

أما المواقف التى يستخدم فيها الإنسان القراءة الجهرية فكثيرة ومتنوعة ، منها قراءة قطعة للآخرين ، وتأييد رأى اتخذه القارىء فى مناقشة من المناقشات ، وإلقاء التعليمات والإرشادات ، وإفادة الغير بعض المعلومات العامة كرواية خبر من الأخبار ، واسترجاع عمل من الأعمال السابقة ، وقراءة قطعة شعرية للاستمتاع بموسيقاها .

ويستحسن أن نتوقف قليلا لنعرض بعض القدرات والكفايات التى تتطلبها القراءة : كالدقة ، والاستقلال فى نطق الكلمات ، وزيادة الثروة اللفظية ، والدقة والعمق فى الفهم ، والسرعة فى القراءة ، وحركات العين ، والقفزات والوقفات . فالدقة والاستقلال فى تعرف الكلمات ونطقها نطقا دقيقا عمل ضرورى حتى ينتفع التلاميذ بما يقرءون . وللوصول إلى هذه الغاية لابد من تمرين على تعرف الكلمات عن طريق إشارات النص والسياق ، وعن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها ، وعن طريق استخدام القاموس . أما زيادة الثروة اللفظية فينبغى أن ننظر إليها على أنها تتضمن معرفة كلمات جديدة أو معرفة معان جديدة لكلمات قديمة . والتعليم المنظم أفضل من التعليم العرضى فى هذه الناحية ، والتمرين على استعمال السياق فى القراءة ، والتمرين على استعمال القاموس يؤدى إلى نتائج

أثبت . وينبغى أن يتضمن التمرين على الكلمات التحليل الصرفى ، وما يتعلق بالماضى والمضارع والمجرد والمزيد ، وتصنيف الكلمات على أساس معين كالمترادفات ، والمتقابلات ، وعمل قوائم كلمات كالأوصاف مثلا ، وتمرينات على تعريفات بسيطة تحاول أن تحصر معنى الكلمات فى النص .

والدقة والعمق فى فهم المادة المقروءة من المطالب الاجتماعية الملقاة على القارىء الآن ، والكمية الهائلة من الإنتاج الفكرى التى تخرجها المطابع كل يوم — يحتمان العناية ببعدى دقة الفهم وعمقه فى القراءة . وهذا ما يتطلب ضرورة تعلم القراءة الخاطفة ، وفيها يتم تدريب القارىء على استخدام قائمة المحتويات والفهارس وتصفح الكتاب بسرعة ، لمعرفة موضوعه واتجاهه . كذلك تجب العناية بالقراءة التحليلية ، وفيها تدريب على استخلاص الأفكار والاحتفاظ بالمعلومات والتفاعل مع النص المقروء ، واكتشاف موضوع القطعة ، ومعرفة تتابع الحوادث ، والأفكار الأساسية والمعلومات الجوهرية ، والحكم على الأفكار التى فى القطعة .

وجدير بالذكر أن الفهم يشمل الربط بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها . ويعتمد النجاح فى الفهم على دافعية القارىء وعلى خلفيته من المفهومات وعلى مهارة إدراك الكلمات .

وتنمية مهارات الفهم تحتاج إلى التدريب على ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة للقارىء مما يجعل فكره فى نمو مستمر وخبراته فى تفاعل دائم ، كما أن القراءة لتحصيل الأفكار الرئيسية سواء فى الجملة أو الفقرة أو القصة يساعد القارىء على أن يلم بجوانب الموضوع ككل أو كعناصر أساسية لتحديد مسار قراءته . وأن القراءة لاختيار التفاصيل المهمة تعين القارىء فى التركيز منذ الوهلة الأولى ؛ كى يدرك التفاصيل ، يضاف إلى ذلك كله أن قراءة مابين السطور ، وتلمس مايوحى به النص — تساعد على الدقة ، والبحث المتعمق عن المعنى ، كما يجب التدريب على الاستنتاج الصحيح وتوقع المعانى ، والقراءة لاتباع الأوامر المكتوبة والتوجيهات .

وترتبط السرعة فى القراءة إلى حد كبير بالفهم ، وهذ الفهم يعتمد بدوره على نضج القارىء العقلى ، وعلى ثروته اللغوية ، وعلى مدى السهولة والصعوبة فى المادة المقروءة ، وعلى بعدها أو قربها من خبرته ، وعلى الغرض الذى يقرأ من أجله . أى أن التحسن فى السرعة تحسن فى الفهم . ولتدريب القارىء على السرعة فى القراءة يستحسن أن تقدم مواد سهلة فى البداية ، ثم تتدرج فى صعوبتها . كذلك من المهم أن يطلب من التلاميذ كثيرا الإجابة عن أسئلة مختلفة تقيس الفهم . والتدريب على سرعة القراءة ليس معناه الإسراع فى القراءة كلمة كلمة ، لكن معناه التدريب على إدراك الجملة بالنظرة الواحدة وفهم معناها ، فهناك ارتباط بين مدى العبارة المقروءة والسرعة فى القراءة .

والسرعة فى القراءة لابد أن تنمو حتى يستطيع القارىء أن يواجه تضخم الثقافة فى عالمنا المعاصر .. ومن المعروف أن القارىء الجيد يدفع عينيه عبر الصفحة بأقصى سرعة يسمح له بها فهمه ، وقد تكون هذه السرعة جيدة ، وقد لا تكون كذلك ، إذ لا يقرأ الفرد بكفاءة متساوية طول الوقت . والقراءة البطيئة ليست بالضرورة قراءة ضعيفة ؛ لأنها قد تعطى القارىء فرصة التمتع بجمال الوصف وبتذوق المقروء .

والسرعة فى القراءة لا تعتمد على الفهم فحسب ، بل تمتد لتشمل هدف القارىء ، ومستوى ذكائه ، وخبرته ، وانقرائية المادة ، والدافعية ، وحالة القارىء النفسية والفسيولوجية ، وسيطرته على مهارات القراءة الأساسية ، وطريقة صوغ المادة المقروءة .

وأهم مايجب أن نعرضه فى هذا المكان حركات العين فى القراءة وما يحدث فيها من قفزات ووقفات . فحركات العين لها دلالة على مايقوم به العقل فى أثناء القراءة . وقد تطورت الوسائل التى اصطنعها الباحثون لكشف حركات العين ، فقد اتخذوا طريقة ملاحظة العين ملاحظة مباشرة فى أثناء القراءة . غير أن هذه الطريقة أربكت القارىء ، فَعُدِلَ عنها إلى ملاحظته فى المرآة . غير أن هاتين الطريقتين لم تسفرا عن نتائج دقيقة فلجئوا إلى البحث عن أشياء خفيفة تلصق

بالعين عند القراءة ، فصنعوا غطاء رقيقا من العاج يركب على مقلة إحدى العينين أثناء القراءة وثبتوا فى وضع رأسى على هذا الغطاء شعرة قوية تتحرك معه فتترك أثرا خطيا على شريط مغطى بالدخان ، وهو شريط يلتف على عجلة صغيرة ، ثم ارتقت وسائل ملاحظة حركات العين ، فكان التصوير الشمسى بأن يعكس شعاعا ضوئيا من العين يسقط على فلم يتحرك داخل آلة تصوير ، وتم تحديد زمن كل خطوة من خطوات القراءة بتقطع الشعاع بعد كل فترة مدتها $\frac{١}{٢٥}$ من الثانية

وكانت آلة التصوير تسجل عدد الوقفات التى تقفها العين فى السطر الواحد وطول كل وقفة ، ودقة عودة العين من آخر السطر إلى أول السطر التالى ، وعدد مرات التراجع التى تقوم بها العين ، والنقط التى تنشأ عندها صعوبات القراءة ، وقد أمكن دراسة هذا التصوير الفوتوغرافى أكثر من مرة عند الحاجة ، فكشف عن حقائق جمة : ففى تجربة «شمت» كان طول السطر تسعين مليمترا وأن حركات العين اختلفت باختلاف الأفراد من ٤,١ إلى ١٠,٨ فى المتوسط أثناء القراءة الصامتة ، ومن ٦,١ إلى ١١,٥ أثناء القراءة الجهرية ، وأن عدد هذه الحركات يقل فى كلتا القراءتين بنمو القارئ ونضجه . وتوصل « تنكر » إلى أنَّ نَحْواً من ٩٤٪ من الوقت الذى يعطى للقراءة تستغرقه هذه الحركات . وسجل « بزول » صوت القارئ على أسطوانات فوتوغرافية فى الوقت الذى سجل فيه أيضاً حركات العين فى أثناء القراءة .

وتبين من هذه التسجيلات أن عين القارئ الجهرى حين القراءة تسبق عادة فى تقدمها على السطر صوته بما يتراوح بين أربع وست كلمات أو سبع ، ويدعى هذا الفرق بمدى العين والصوت أثناء القراءة . ومعنى هذا أن يكون القارئ الجهرى الجيد قادراً على فهم ما يقرأ ، وأن تتمشى سرعة قراءته مع السرعة اللازمة للتعبير الشفوى الممثل للمعنى .

وقد دلت تسجيلات حركة العين فى أثناء القراءة على أن عملية القراءة تتأثر باختلاف الهدف من القراءة ، وبنوع المادة المقروءة ، وبمقدار سهولتها أو صعوبتها . وأن هذه الحركات جعلت فرقاً واضحاً بين القراءة الصامتة والجهرية ، ففى القراءة الجهرية ، يزيد عدد الوقفات والحركات الرجعية ، ويطول زمن الوقفة ، وذلك لأن سرعة

القراءة تقل وفقاً للسرعة التى يستطيع القارىء أن ينطق بها الكلمات ، وأن اختلاف سلوك العينين فى كل من نوعى القراءة أدى بكثير من العلماء إلى القول بأن هناك فروقاً أساسية بين كل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة .

وخلاصة ما سبق أنه يجب أن نعود الطفل القراءة الصامتة المبنية على أساس من الفهم ، مقترنة بحركات سليمة للعين ، غير مصحوبة بتحريك الشفتين والتمتمة بالألفاظ ، وأن تعليم القراءة الجهرية يجب أن يأتى بعد تعليم القراءة الصامتة الصحيحة ، وأن الحرص على تعويد العين القيام بحركات سليمة منتظمة يتطلب العناية بالمادة التى يقرؤها الأطفال من حيث سهولة الألفاظ ، ووضوح معانيها ، وعدم غرابتها ، ومن حيث طول السطر ، ووضوح الحروف ، وإتقان الطباعة ، ومن حيث سهولة التراكيب والأساليب ، مع ملاءمة الموضوعات ، وتوافر عنصر التشويق فيها . وأن الحرص على توافر عنصر السرعة فى القراءة يتطلب العمل على تقليل وقفات العين على السطر الواحد بقدر الإمكان .

وينبغى لتحقيق هذه الغاية تعويد الطفل على قراءة أكبر عدد من الكلمات فى الوقفة الواحدة ، ولا يتأتى ذلك إلا باستعمال طريقة الجملة فى تعليم المبتدئين ومطالبة الأطفال بالقراءة جملة جملة ؛ ومن ثَمَّ يتضح العيب الجوهرى فى الطريقة الجزئية والذى يجب أن يعالج منذ البداية ، كما يجب الالتفات إلى أن القارىء الجيد هو الذى يلائم بين غرضه وسرعته فى القراءة ، فتنخفض سرعته عند القراءة للدراسة ، ويسرع عند البحث عن المراجع مثلاً .

ويجدر بنا الآن أن نستمر فى الحديث عن تصنيفات القراءة وأنواعها بعد عرض هذه القدرات والكفايات اللازمة للقراءة .

٢ – تصنيف القراءة على أساس الغرض العام للقارىء :

تقسم القراءة على أساس الغرض العام إلى قسمين : قراءة الدرس ، وقراءة الاستمتاع . وهذان القسمان غير متقابلين ؛ إذ أن أى كتاب أو أية قطعة يمكن أن يقرأها الإنسان للدرس أو للاستمتاع ، بل يمكن أن يبدأها للدرس ، ثم يغير اتجاهه

فى أثناء القراءة إلى الاستمتاع أو العكس . ويمكن عرض هذين القسمين فى شىء من الإيجاز .

(أ) القـراءة للاسـتمتاع :

يظهر هذا النوع من القراءة مرتبطاً بقضاء وقت الفراغ . ويندرج تحته صنفان : الأول : ينبع من رغبة طبيعية عند الإنسان فى أن يستطلع النفس البشرية وما يحيط بها من ظروف الحياة . وهذا التطلع يبدأ بشغف الطفل بالقصص والصور ، ويزداد شيئاً فشيئاً كلما تقدمت به السن ، فهو يريد أن يعرف شيئاً عن الحيوان وطرق معيشته ، وعن الأقطار الأخرى ، وعن النجوم ، وعن أزمنة غير التى يعيش فيها ، وهو كذلك يهتم بالأحداث المألوفة لديه .

والصنف الثانى من قراءة الاستمتاع يسير فى طريق آخر . فكثيراً ما يبحث الإنسان عن الراحة والاستمتاع فى الابتعاد عن الواقع . ويتناول انغماس الطفل فى قراءة القصص والحكايات الوهمية والخيالية . أما المواقف التى يقرأ فيها الناس هذا النوع من القراءة فكثيرة منها : استرجاع خبرات الحياة اليومية العادية ، وطلب السرور والمتعة الخالصة فى أثناء الفراغ ، والاستمتاع بالتغيرات المفاجئة ، والابتعاد عن الحياة اليومية الواقعية ، والاستمتاع بالاستجابات الانفعالية التى تتمثل فى مواقف يعانيها الآخرون ، وإشباع التطلع الطبيعى عند الإنسان إلى ما فى النفس البشرية ودوافعها من أسرار ، وإدخال السرور على الآخرين ، والقراءة والإلقائية وإلقاء مقطوعات من الشعر أو أجزاء من الحوار التمثيلى ، وإشباع هواية من هوايات الإنسان .

(ب) قـراءة الـدرس :

يرتبط هذا النوع من القراءة بمطالب المهنة ، وبحياة الناس ومناشطهم اليومية وهو يصدر فى أغلب الأحيان عن أغراض عملية يشعر بها الناس ويدركونها بوضوح . والأطفال يقومون بمثل هذا النوع من القراءة فى المدرسة لزيادة نصيبهم من المعلومات والمصطلحات ، ومعظم دروس الجغرافيا ، والتاريخ ، والتربية الوطنية ، والعلوم ، ولفهم

التعيينات والمذكرات . وقراءة الدرس فى المناشط العامة للحياة تتناول قراءة اللافتات ، وجداول السكك الحديدة ، والخرائط ، وأسماء الشوارع ، وقراءة الكتب التى تقدم إرشادات عملية فى نواح معينة مثل : إجراء التجارب ، وكتب الإرشاد ، والطهو ، والعلوم والكشف عن الكلمات فى القاموس ، أو مايقوم به الإنسان من مراجعات فى دوائر المعارف أو كتب المراجع الأخرى ، وجمع مواد مختلفة من مصادر شتى لاسكتمال فهم مسألة من المسائل أو لإلقاء حديث أو لكتابة مقال أو للاشتراك فى مناقشة ، ولمعرفة ما يدور حول الإنسان من أحداث ؛ لاختيار سلوك معين فى موقف جديد ، والقراءة للوصول إلى قرار فى مبدأ من مبادىء السلوك أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية .

والقراءة للدرس إحدى صور القراءة التى يتم تعليمها وتعلمها بصورة مقصودة ، وبالرغم من أنها تتصف ببعض الخصائص والمواصفات التى تميزها من غيرها من أشكال القراءة الأخرى ، فإنه من الصعب التفريق بين مهاراتها ومهارات القراءة العامة ، ولعل ذلك عائد إلى أن مهارات القراءة للدراسة مهارات ارتكازية يعتمد عليها القارىء فى الحصول على فهم دقيق لرسالة الكاتب ، فهى على صلة وثيقة بمهارات الاستيعاب ، وهى أيضاً من الوسائل والطرق التى تنظم التعليم الفعال وتوجهه ، وهى تلك المهارات التى تمكن الشخص من تجميع المعلومات وتنظيمها بطريقة يمكن بها تسهيل استدعائها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها . وهذه المهارات تشمل مهارات التعامل مع الاختبار ، والاستعداد لأدائه ، كما تشمل كذلك مهارات تحديد الأفكار الرئيسية ، واستخراجها والتحقق من غرض الكاتب ، وبالرغم من أن هذه العمليات تختبر مهارات الفهم والاستيعاب ولا تختبر إجراءات دراسية متميزة ، فإنها تعدّ متطلبات أساسية لمعالجة المعلومات المتحصلة واستخدامها .

لقد تغيرت النظرة إلى السلوك القرائى ، حيث خضع لتغييرات كثيرة ، امتدت لتشمل المرونة فى القراءة ؛ وتطويع سرعة القراءة فى ضوء الغرض منها ، وطبيعة المادة المقروءة ، وكذلك وضع الخطوط بأشكال متعددة تحت النقاط والأفكار البارزة فى المادة المكتوبة ، وأخذ الملاحظات ، وتدوينها فى حواشى المادة ، واستخدام أسلوب إعادة القراءة ، بالإضافة الى استخدام استراتيجيات دراسية تشمل المساءلة الذاتية

والمراجعة ، وعمل الملخصات ، وفهم الخرائط والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية .

إن من بين مسئوليات المعلم أن يوجه طلبته ويرشدهم إلى أفضل طرق المذاكرة والتعلم ، وألا يقتصر دوره على حشو أذهانهم بالأفكار والمعلومات والحقائق ، وأن يوجه أنشطته التعليمية لتحسين الاستراتيجيات العملية القرائية / الكتابية التى تسهل على الطلبة عملية استيعاب المعلومات ، والمفاهيم الأساسية فى المادة التى يقوم بتدريسها . ذلك أن وعى الطلبة بمهارات القراءة للدراسة ، وبعادات التعلم الفَعَّال يسهم بدرجة كبيرة فى خلق بيئة تعليمية نشطة وثرية ، تجعله أكثر معايشة لأفكار الكاتب ، ومن الناحية العملية فإن تنويع المواد القرائية التى يتم من خلالها تعليم مهارات القراءة وعاداتها يفيد فى اكتساب المفاهيم المتنوعة التى تمكن الطلبة من مهاجمة الكلمات الجديدة ، وغير المألوفة فيما يقرءون ، ومن ممارسة الدراسة والبحث بصورة واقعية ، وهم بهذا الأسلوب يُكَوِّنون أنفسهم تكونياً قرائياً ودراسياً فعالاً ، يتناغم مع القول الصينى : « أنا أسمع ثم أنسى ، أنا أشاهد فأنا أتذكر ، أنا أعمل فأنا أفهم .

إن هذا الأمر يتطلب تدريبهم على كيفية القراءة فى مجالات المحتوى المختلفة كالعلوم والتاريخ والأدب ، وإكسابهم الطرق والأساليب الفنية التى تمكنهم من الحصول على الأفكار والمعلومات والحقائق الأساسية فى هذه المواد ، والقيام بعمليات التحليل والنقد والتنظيم التى تستدعيها عملية الدراسة المنتجة ، وهى بلاشك مسئولية معلمى هذه المواد ، بالإضافة إلى معلمى القراءة ، وهذا يعنى أن القراءة ينبغى أن تركز بصورة جوهرية على التعليم المرتبط بمجالات المحتوى .

لقد أصبحت القضية المثارة فى ميدان القراءة الآن هى أن تعليم مهارات القراءة ينبغى أن يتم بصورة طبيعية من خلال دروس القراءة ، باعتبار أن لكل محتوى دراسى مهارات خاصة به . أو أن تعليم مهارات القراءة يتم من خلال محتوى المواد الدراسية الأخرى ، بمعنى أن يعلم الطلبة كيف يمارسون القراءة لكى يتعلموا ، لا أن يقرءوا لمجرد القراءة .

ويمكن لمعلمى المواد الدراسية من خلال هذه البرامج أن يطوروا لدى طلابهم استراتيجيات وأفكاراً جديدة ، يوظفونها فى فهم ما يقرءون من محتويات دراسية ، كما تتيح هذه البرامج للطلبة المشاركين فيها أن يطوروا لديهم بعض الكفايات الفنية والأدائية فى استعمال المواد المكتبية ، ومصادر المعرفة لأغراض دراسية متعددة . ويرى أنصار هذا الاتجاه فى تعليم مهارات القراءة وعاداتها أن اتباع هذه المنهجية فى تطوير مهارات القراءة يزيد من الفرص المتاحة لمعلمى المواد الدراسية المختلفة بأن يعملوا متعاونين كفريق واحد ، شركاء فى تحمل مسئولية إعداد الطلبة وتكوينهم قرائياً وتأهيلهم دراسياً بالمستوى الذى يضمن لهم تفوقاً ونجاحاً فى الحياة الدراسية .

٣ – تصنيف القراءة على أساس الأغراض الخاصة للقارىء :

والأغراض الخاصة التى تدفع الإنسان إلى القراءة أغراض كثيرة . فالأطفال يقرءون بحثاً عن معلومات تتصل بمشكلة يواجهونها ، أو لاتباع إرشادات أو توجيهات تساعدهم على القيام بعمل من الأعمال . ويقرأ الكبار ليزداد فهمهم لموقف من المواقف ، أو لحل مشكلة اجتماعية تقابلهم ، أو ليجدوا الإجابة عن أسئلة معينة ، أو ليتتبعوا سلسلة من الأحداث ، أو ليختاروا الحقائق التى تؤيد وجهة نظام ما ، أو ليختبروا صحة بعض القضايا المعروضة .

ومعنى ذلك أن القراءة تستخدم لأغراض متعددة وكثيرة ، وأن القراءة فى مادة واحدة من مواد المنهج تختلف عنها فى مادة أخرى ، وأن أغراض القراءة تتغير بتغير مرحلة الدراسة .

٤ – تصنيف القراءة على أساس المادة المقروءة :

وهذا التقسيم أساسه العلاقات التى بين الأفكار فى القطعة . والقراءة فى هذه الحالة تتحكم فيها حقائق المادة المقروءة وطبيعتها ، وأقدر الناس على غرس عادات هذه الأنواع من القراءة هم المعلمون المتخصصون فى هذه المواد . وبهذا المعنى يصبح من السهل تمييز فروق فى كثير من مواد المنهج ، فإذا أخذنا الأدب مثلاً نجد أن المادة المقروءة من قصص ومقالات وشعر وخطب وتمثيليات تتطلب أنواعاً عدة من

التفسير . وفى أحيان كثيرة تفسر المادة المعروضة فى علم من العلوم فى ضوء العلاقات التى تعنى بها وتبرزها العلوم الأخرى ، فالحقائق التى يعرضها التاريخ مثلاً ينبغى أن تفسر أحياناً فى ضوء حقائق الجغرافيا ، والحقائق التى تعرضها الجغرافيا ينبغى أن تفسر فى ضوء معانيها الاقتصادية والتاريخية [٢].

٥ ـ تصنيف القراءة على أساس النشاط القرائى :

لعل من أهم ما يلتفت إليه المعلم من أوجه النشاط القرائى أنواع رئيسية ثلاثة هى : القراءة التى تهدف إلى تنمية جملة من المهارات ، والقراءة بقصد المتعة الذهنية ، ثم القراءة الوظيفية [٣].

أما القراءة التى تهدف إلى تنمية مهارات معينة فهى التى يقصد بها تنمية مهارة الطفل فى العمليات الآلية للقراءة ، كتمييز عدد كبير من الكلمات بمجرد النظر إليها ، ومهارات تمييز الكلمات غير المألوفة ، وتنمية العادات السليمة فى النظر إلى الكلمات خلال السطر ، أو الإمساك بالكتاب ، والجلسة الصحيحة فى أثناء القراءة ، وتقوية السرعة فى القراءة الصامتة ، وحسن الأداء فى القراءة الجهرية . وكذلك يهدف هذا النوع من القراءة إلى تنمية قدرة الأطفال على فهم المادة التى يقرءونها ، ويشمل ذلك كسب ثروة وافرة من الألفاظ ، والقدرة على فهم المقصود من العبارات والجمل والفقرات والقطعة الكاملة ، وعن الإجابة عن الأسئلة ، واستخلاص الفكرة الأساسية مما يقرأ ، ومتابعة حوادث القصة أو الخبر ، واتباع التعليمات بدقة ، وتذكر المادة المقروءة .

والقراءة بقصد المتعة الذهنية تشمل تنمية الرغبة فى القراءة ، على أنها نشاط تلقائى يقوم به القارىء فى أوقات فراغه ، وتنمية قدرة التلميذ على اختيار المادة التى يجد فى قراءتها متعة ولذة ويحسن تذوق مافيها من المعانى المختلفة ، وتنمية القدرة على القراءة الجهرية التى يفيد منها السامع ويميل إليها .

---

(٢) المرجع نفسه ص ١٠٦ – ١٠٧ .

(٣) دونالد بيران : المرجع السابق ص٤٣ .

أما القراءة الوظيفية فهى التى تهدف إلى تنمية قدرات معينة عند التلميذ ، أهمها القدرة على معرفة موضع مادة معينة من مواد القراءة كاستعمال المعجم ، أو الفهرس ، أو دائرة المعارف ، أو فهارس المكتبة ، والقدرة على التصفح بحثاً عن معلومات معينة ، وكذلك القدرة على فهم المقروء ، وبخاصة فى بعض المواد الدراسية المعينة كمسائل الحساب والخرائط ، والمصورات والرسوم البيانية ، ومن هذه القدرات أيضاً القدرة على اختيار مادة القراءة والقدرة على تنظيم المقروء بتلخيصه أو إعطاء فكرة مجملة عنه .

٦ - تصنيف القراءة باعتبارها عملية اجتماعية :

القراءة عملية يتم خلالها تطوير التواصل الاجتماعى بين الأفراد ، وذلك عن طريق تفاعلهم مع الأحداث التى يشتمل عليها المقروء ، ومن خلال المحاورات التى تدور بين القارئ والكاتب ، وما ينتج عنها من تفاعل وتبادل فى الآراء ووجهات النظر حول القضايا والأحداث المطروحة ، علاوة على المناقشات والاقتراحات التى يتبادلها الأفراد خلال قيامهم بالمشاريع القرائية الجمعية ، وبذلك تكون القراءة وسيلة من وسائل تطوير الأفكار ، والأحاسيس والمشاعر . والقراءة كعملية اجتماعية تقوم على أبعاد ثلاثة هى :

- حدوث التفاعل والتبادل الفكرى والانفعالى بين القارئ والكاتب ، وبينهما وبين ماتشتمل عليه رسالة الكاتب من أحداث ومضامين .
- تطوير أنماط التفكير ، وأساليب حل المشكلات والتفاعل مع الأحداث الاجتماعية ، والحس بالجماعة .
- تعد الأحداث الواردة فى المادة المقروءة سياقات اجتماعية تسمح للطلبة بالتفاعل معها ، ونقل خبراتهم إليها لتطوير فهم متقدم لهذه السياقات ، وبذلك تنمو خبراتهم الاجتماعية .

وهكذا تعدّ القراءة وسيلة هامة من وسائل الاتصال فى إعداد الفرد للحياة الاجتماعية ، وتتيح فرصة فهم النظام الاجتماعى الذى يتعامل معه ، والتكيف الناجح مع البيئة المادية ، والاجتماعية .

إن تحقيق هذا المفهوم للقراءة يتطلب تطوير أهداف تعليمها ، وتحديث أساليب تدريسها بحيث يركز المعلمون على الأنشطة والمشاريع القرائية الجمعية ، ويهتمون بتطوير المناقشات والمحاورات بين الطلبة ، ويولون عناية فى اختيار موضوعات القراءة التى تلبى حاجات الطلبة ، وتشكل محور اهتمامهم وتنويع القراءات حول الموضوع الواحد ؛ لكى يتسنى لهم القيام بألوان مختلفة من أشكال التواصل الفكرى والاجتماعى .

٧ - تصنيف القراءة باعتبارها عملية نفسية لغوية :

يتفاعل القارىء مع النص معنىً ولغةً ، والمعنى الذى يضيفه من خلال تفاعله ومحادثته مع الكاتب يعادل فى أهميته النص نفسه فى مجال الفهم ؛ ذلك أن المعنى فى ذهن القارىء وليس فى الكلمات والرموز المكتوبة ، الأمر الذى يستدعى تدريب الطلبة على كيفية توظيف خبراتهم السابقة فى فهم محتوى المقروء وتطويره ، ويستند هذا الاتجاه إلى أن الإنسان ليس متلقياً فقط ، ولكنه كائن حى على درجة عالية من النشاط والتفاعل مع الأحداث والأفكار الواردة فيما يقرأ ؛ لأن المعلومات المختزنة فى الدماغ هى التى تجعله قادراً على إدراك المعلومات المرئية التى تنتقل من خلال العين أثناء القراءة .

كما أن الخبرة اللغوية إحدى الوسائل لبلورة الأفكار والمعانى ، وأن الوسائل يمكن تنميتها وتطويرها على أفضل وجه من خلال الخبرات المشتركة والمناقشات وزيادة المحصول اللغوى من المفردات ، وقراءة النص ، والتفاعل مع الأقران .

إن الخبرة السابقة والخبرة اللغوية لهما أهميتهما فى فهم المعانى والأفكار الجديدة فى أية مادة دراسية ؛ لذلك يعمل المعلمون على إثراء الخبرات اللغوية لدى طلابهم من خلال المواد الدراسية ، انطلاقاً من أن تطوير الخبرات اللغوية هو أحد الأهداف الأساسية ، ويتطلب ذلك اهتمام معلمى المواد الدراسية بمهارات القراءة ، وتوجيه الطلبة إلى القراءة فى المصادر والمراجع المختلفة ، والقيام بأخذ الملحوظات الكتابية وتشجيع الطلبة على المشاركة بأفكارهم ، وخبراتهم والتعبير عنها بوسائل مختلفة .

٨ – تصنيف القراءة باعتبارها نشاطاً ثقافياً :

القراءة عملية تثقيفية ؛ ذلك أن الفرد يقوم بعدد كبير من القراءات ، يقرأ القصص ، والتعليمات ، والكتب المدرسية ، والدوريات ، ويتعرض لقراءة الجداول والرسومات والخرائط ، وهذه القراءات تختلف وتتنوع باختلاف الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها القارىء . وهذه الأنشطة تعدّ وسيلة من وسائل المشاركة فى التفكير والاعتقاد ، ويتفق ذلك مع مايراه بعض المربين من أن الثقافة هى طرق المشاركة فى العمل ، والتقويم والمشاعر والاعتقاد والتفكير . كما أن أساليب ممارسة الطلبة للقراءة تختلف من حيث الأساليب التى يقرءون بها ، سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها ، فنحن حينما نعلم الطلبة القراءة فإننا نعلمهم بصورة ثقافية طرق التفكير المتمثلة فى حل المشكلات ، والاستنتاج ، وتكوين المفاهيم . وهذا المفهوم للقراءة يتطلب تعدد المصادر ، وعدم الاقتصادر على كتاب قراءة موحد . كما يتطلب قيام المعلمين بتوجيه الطلبة نحو قراءة الموضوعات التى تلبى احتياجاتهم وتشبع ميولهم ، ولاشك أن نجاح الطلبة فى كل ذلك يتوقف على تزويدهم بمهارات القراءة اللازمة للدراسة .

٩ – تصنيف القراءة باعتبارها نظاماً تواصلياً :

القراءة ليست مهارة أو سلسلة من المهارات التى يجرى تجزئتها والتدريب عليها ، وإنما يجب أن تشكل بؤرة الجهود فى تنظيم المنهج المدرسى وتخطيطه . وربما يعد هذا المفهوم من أحدث التصورات لعملية القراءة ، ويتطلب التوسع فى أنشطة القراءة واعتبارها منطلقاً أساسياً للاكتساب المعرفى ، كما يستدعى ذلك تنظيم برامج قرائية تقوم على أساس تنويع مصادر التعلم ، واستخدام مبدأ التعلم الذاتى ، والتكامل مابين المواد الدراسية ومشاركة مدرسى المواد فى تعليم القراءة ، وتدريب الطلبة على ممارسة أنواع مختلفة من القراءة ، وتنمية مهارة السرعة وتطويعها فى ضوء طبيعة المادة ، والغرض من قراءتها وتزويد الطلبة بمهارات وعادات دراسية منتجة .

سادساً : مراحل تعليم القراءة :

الصيحة الكبرى التى يجب أن تدوى فى مدارسنا هى تلك الصيحة التى تنادى

بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا إلى تعليم القراءة فى مراحل الدراسة جميعها . وليس المقصود بذلك زيادة عدد حصصها فى الجدول الدراسى ، أو تقرير امتحان مستقل لها ، أو غير ذلك من مظاهر العناية الشكلية ، وإنما المقصود هو العناية بتدريسها على أساس تغيير شامل فى فهم طبيعة القراءة ووظيفتها فى حياة التلميذ الحاضرة والمستقبلة ، فى ضوء أحدث اتجاهات التربية وعلم النفس .

ويمر تعليم القراءة بخمس مراحل تستغرق سنوات ماقبل المدرسة الابتدائية ، وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية . وهذه المراحل هى : الاستعداد للقراءة ، والبدء فى تعلم القراءة ، والتوسع فى القراءة ، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات ، وتهذيب العادات والأذواق والميول .

وفيما يلى عرض لكل مرحلة من مراحل تعليم القراءة الخمس :

١ - المرحلة الأولى : الاستعداد للقراءة :

وتستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ماقبل المدرسة والسنة الأولى الابتدائية ، والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمرانة الكافية التى تنمى عند الأطفال الاستعداد للقراءة ، واتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على نواحى النقص الجسمية والانفعالية التى تعوق التقدم فى القراءة . ويتم تكوين الاستعداد للقراءة عن طريق :

تنمية القدرة على تذكر الأشكال ، وتنمية القدرة على التفكير المجرد ، وتحقيق الصحة الجسمية العامة ، وتحقيق الثبات الانفعالى ، وتكوين الاتجاهات الانفعالية السليمة ، وغرس العادات الحسنة للتكيف مع المدرسة ، وتوسيع خبرة الطفل بالبيئة المحيطة به ، والتمكين من صياغة الجمل البسيطة ، وتزويد الطفل بقدر كبير من المفردات ، والتدريب على سلامة النطق ، وتمييز الشبه والخلاف بين الأشكال والصور والرسوم ، والتدريب على دقة التمييز البصرى والسمعى ، وتكوين الشغف بتعلم القراءة .

والواقع أن المنزل ورياض الأطفال عليهما دور مهم فى تحقيق الاستعداد للقراءة ، فإن من أول الواجبات نحو الطفل أن نهيىء له الجو الذى يحبب الكتب إلى نفسه

منذ طفولته الأولى ، فنتيح له فرصاً لاقتناء الكتب والمجلات والصور التى تجذبه إليها بألوانها ورسومها ، وتوحى إليه بأن الكتاب مصدر متعة وتسلية ولذة فيألفه ويأنس إليه ، ويتلمس فيه أسباب اللعب والسرور ، والتفكير والتخيل ، والتأمل ، والتحدث والعبث أحياناً [٤]. كذلك يجب أن يستمع الطفل إلى ما تشتمل عليه تلك الكتب المصورة من قصص جميلة ، وحكايات طريفة ، وألعاب محببة ، وأغانى سهلة حول ألعابه ونشاطه وما يثير اهتمامه ، حتى يحيا قبل ذهابه إلى المدرسة فى جو من القراءة ، والحكايات والتحدث ، والنظر إلى الكتب والاستمتاع بها ، والاستماع إلى المذياع ، ومشاهدة التلفاز . كل ذلك يضع أساس تعلم الطفل ويغرس فيه الاستعداد للقراءة وينميه .

٢ - المرحلة الثانية : البدء فى تعليم القراءة :

وتبدأ هذه المرحلة عادة عند التلاميذ الذين يكون نموهم عادياً فى السنة الأولى الابتدائية . ويتم فى هذه المرحلة تكوين العادات الأساسية فى القراءة ، وبعض المهارات والقدرات وهى :

معرفة التلميذ لاسمه مكتوباً ، معرفة أسماء الحروف ، والربط بين الكلمة والصورة ، وتعرف الكلمات الجيدة بالصور ، والتمييز الصوتى بين نطق الحروف ، والتمييز البصرى بين أشكال الحروف ، وأن يعرف الطفل فى نهاية العام قراءة مابين ٣٠٠ إلى ٤٠٠ كلمة من الكلمات التى فى محيطه وفى بيئته ، والتى تعبر عن واقعه ومشاهداته ، وأن يتعرف الطفل على جميع الحروف الهجائية فى أشكالها المختلفة وفى أوضاعها المختلفة أيضاً ، وأن يقرأ من الكلمات التى يعرفها جملاً من كلمتين أو ثلاث أو أربع كلمات ، وأن يعرف الطفل قراءة الكتاب المقرر فى إتقان ، وأن يعرف التلميذ الحركات الأولية من الفتحة والكسرة والسكون ، وإخراج الحروف من مخارجها ، وإعطاء حروف اللين الطول المناسب ، ونطق الثاء والذال والظاء ، وربط الحروف بحركاتها وسكناتها ، وبناء عادات تعرف الكلمات ، وتكوين عادات البحث عن المعانى فى أثناء القراءة ، وقراءة قطع مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها .

---

(٤) دونالد بيران : القراءة الوظيفية ، (ترجمة محمد قدرى لطفى) ، مكتبة مصر (بدون تاريخ) ، ص٧ .

والجدير بالذكر أنه يستمر فى إكساب التلاميذ الشغف بتعلم القراءة عن طريق عرض قطع من لوحات الإعلانات ، وعناوين الصور التى تعلق على الجدران ، ومكتبات الفصول ، والكتب والقصص التى توضع فى النادى ، وجداول الأخبار التى توضع فى المدرسة .

٣ - المرحلة الثالثة : التوسع فى القراءة :

وتسمى مرحلة التقدم السريع فى اكتساب العادات الأساسية فى القراءة . وتمتد هذه المرحلة من الصف الثانى الابتدائى إلى الصف السادس الابتدائى (الثانى المتوسط بالكويت) وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة ، ودقة الفهم لما يقرأ ، والاستقلال فى تعرف الكلمات ، والانطلاق فى القراءة الجهرية ، وازدياد السرعة فى القراءة ، وقراءة القطع الأدبية السهلة ، وقطع المعلومات ، والقصص ، وبناء رصيد كبير من المفردات ، وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة .

٤ - المرحلة الرابعة : توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات :

وتشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية وما يقابلها من سنوات المرحلة المتوسطة . وتتميز هذه المرحلة بالقراءة الواسعة التى تزيد خبرات القارىء غِنىً وامتداداً فى اتجاهات كثيرة .

٥ - المرحلة الخامسة : تهذيب العادات والأذواق والميول :

تشمل هذه المرحلة ما بقى من مراحل التعليم ، فتستغرق الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية أو ما يقابلها ، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتصفيتها فى أنواع القراءة المختلفة ، وتوسيع أذواق القراءة وترقيتها ، وزيادة الكفاية فى استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس .

سابعاً : أسس تدريس القراءة :

يجب أن نلتفت فى تدريس القراءة إلى مجموعة من الأسس نسترشد بها عند تدريسها ؛ حتىٰ نترك للمعلم ذاتيته وقدرته وابتكاريته فى أن يحذف أو يضيف أو يعدل فى هذه الأسس بما يناسب أهدافه التى يسعى إلى تحقيقها ، وقدرات طلابه

ونوعية الموضوع الذى يقوم بتدريسه . وهذه الأسس هى مجموعة من الأفكار العلمية المشتقة من طبيعة القراءة ، وعلم النفس التعليمى ، وعلم النفس النموى بالإضافة إلى خبرات ثبت نجاحها واتفق عليها مجموعة من معلمينا الأكفاء . ويمكن عرض هذه الأسس فى شكلً مجموعتين : أولاهما تتصل بالقراءة الصامتة ، وثانيتهما تتصل بالقراءة الجهرية .

وفيما يلى عرض لهذه الأسس :

١ – أسس تدريس القراءة الصامتة :

فيما يلى بعض الأسس العامة التى ينبغى أن تراعى عند تدريس القراءة الصامتة ، وهى خلاصة ما اتفقت عليه بعض المصادر المعنية بتدريس القراءة ، وهذه الأسس هى :

ـــ ينبغى أن يكون تعليم القراءة بصفة عامة هادفاً ، بحيث تنمى فى الطالب الميل إلى القراءة ، وحيث تشعره بالرغبة فيها ، وأنها تضيف إلى معارفه أشياء جديدة ، وأنها تطلعه على أشياء كانت مجهولة عليه ، وأنها من مصادر سروره ، وتشعره بشخصيته وتستجيب لحاجاته .

ـــ يجب أن يكون واضحاً أمام القارئ الغرض من قراءته قطعة بذاتها ، فتحديد الغرض والاقتناع بالأهمية يحفز الطالب على تحقيقه والمثابرة حتى الوصول إليه ، وأن يكون هذا الغرض طبيعياً غير متكلف .

ـــ أن تختار مادة القراءة اختياراً مناسباً ، وأن تتدرج فى الصعوبة ؛ لأن ذلك يؤثر على سائر الأدوات الأخرى ، فمهما كانت الطريقة التى تؤدى بها سليمة فإنها لا تجدى إذا كانت المادة المختارة للقراءة غير مناسبة ، إما لصعوبة لغتها أو بعدها عن محيط القارئ ومواطن اهتمامه ، وأن تكون هذه المادة من الوفرة والجاذبية بحيث يشعر بالرغبة فى الاستزادة من القراءة ، وأن تفتح المادة التى قرأها أمامه مصادر أخرى صالحة للقراءة .

يجب أن يكون مكان القراءة سواء كان حجرة الدراسة أم المكتبة أم أى مكان

آخر بالمدرسة جيد الإضاءة والدفء والتهوية ، فسيحاً مريحاً للتلاميذ فى جلستهم مزوداً بالأدوات المناسبة والكافية .

ـــ أن يكون الكتاب المقروء جيد الطبع واضحه ، وأن يناسب حجم الحروف قدرة الطلاب . وأن تكون الصور الموضحة معبرة وجذابة،وأن يكون الغلاف جذابا بسيطا جيد الورق . وأن يكون الحجم الكتاب وطول سطوره وفقراته مناسباً لمستوى الطلاب .

ـــ فى تدريس القراءة الصامتة ينبغى على المعلم أن يرشد الطلاب إلى الطريقة الصحيحة لهذه القراءة ، وهى أن تكون بالعين فقط ، دون همس أو تحريك الشفتين ويكلفهم وضع خطوط بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة ، وأن يقرءوا قراءة فهم ليستطيعوا الإجابة عما يوجه إليهم من الأسئلة .

ـــ لمناقشة الأفكار العامة ينبغى على المدرس أن يلقى على التلاميذ الأسئلة حول الأفكار البارزة فى الموضوع المقروء بعد الفراغ من القراءة الصامتة ، والغرض من هذه المناقشة أن يختبر المدرس ما فهمه التلاميذ مستقلين .

ـــ ولشرح المفردات اللغوية توجد أساليب متنوعة ، فقد يكون الرسم ، أو عرض الصور أو عرض النماذج ، ومن هذه الطرق أيضاً وضع الكلمة فى جملة تساعد على توضيحها وعرضها على التلاميذ وسؤالهم عن معناها ، ومطالبتهم أحياناً باستخدام الكلمة فى جمل من إنشائهم ، ثم كتابة الكلمة ومعناها على السبورة بإملاء أحد التلاميذ ، ثم تكليف آخر قراءة ما كتب ، ويلاحظ فى شرح اللغويات عدم التقيد بمعناها الوارد فى المعجمات بل يكتفى بما يوضحها توضيحاً يساعد على فهم العبارة .

ـــ عند مناقشة الأفكار الجزئية توجد طائفة من الأسئلة تتناول الموضوع أو الفقرة المقررة ، والغرض من هذه المناقشة اختبار مدى ما فهمه التلاميذ من الموضوع واتخاذ المقروء وسيلة للتدريب على التعبير . وتجديد نشاط التلاميذ ، وينبغى أن تشمل هذه المناقشة أسئلة غير مباشرة تثير تفكير التلاميذ وتتحدى ذكاءهم ، فلهذا النوع من الأسئلة أثر طيب فى الأذهان ، وإثارة المنافسة بين التلاميذ وإحياء الدرس بوجه عام .

ـــ على المعلم مراعاة الاتجاهات والمهارات اللازمة للاستنتاج فى أثناء القراءة ، فهذه لاتتكون من تلقاء نفسها ، بل يلزم العناية بالتوجيه المخطط ، وينبغى على المدرس عند إعداد درسه أن يفحص المادة التى ستقرأ لفهم المعانى المخبوءة أو الضمنية ويقدم سؤالين أو أكثر ليقوم القراء بالبحث عن المعانى المتضمنة ، وفى أثناء المناقشة التى تلى ذلك يدلى كل برأيه فيما استنتجه ، كما ينبغى أن يسأل ويبين القضايا التى فى القطعة ، والتى تدعم استنتاجاته ، وهذه القضايا ينبغى أن يفحصها الفصل لكى يحدد صدق الاستنتاجات ، وعن طريق هذا النشاط ومثله يتعلم الدارسون أن فى مادة القراءة معانى متضمنة تستحق البحث ، فمثل هذا التدريب ينمى عادة استنتاج الأحكام .

ـــ أول متطلبات القراءة الناقدة اتجاه متسائل ، ويستطيع المدرس أن يفعل كثيراً لغرس هذا الاتجاه عند تلاميذه بإثارة الأسئلة التى يحتفظ بها القارىء فى ذهنه عند قراءة قطعة معينة ، وثانى متطلباتها خلفية كافية للوصول إلى استنتاجات صحيحة ، وفى بعض الحالات يجب بناء هذه الخلفية قبل البدء فى القراءة ، وكثيراً مايستعمل التلاميذ معايير ذاتية عند أحكامهم ، وواجب المعلم عندئذ أن يراجع هذه الاستنتاجات إذا لزم فى ضوء الحقائق والخبرة الجيدة ، وعندما يتفاعل مع الأفكار والاستنتاجات المعروضة يتعين عليه أن تختبر أفكاره معايير أحكامه حتى يتأكد من أنه يملك المعرفة والخبرة التى بنى عليها الرأى ، وأخيرًا يراجع الاستنتاجات التى وصل إليها ، فى ضوء المعايير المعروضة .

والمرحلة الثانوية من المراحل المناسبة لتدريب الطلاب على إبداء الرأى والحكم على المقروء ، وعليه يتحتم على المعلمين بذل جهودهم فى هذا الشأن والتدرج مع الطلاب والسماح لهم بإبداء الرأى وتشجيعهم على ذلك ، والأخذ بيد المتهيبين منهم بأن تقدم إليهم مواد قراءة مناسبة ومتنوعة ومتدرجة فى مادتها وأهدافها وأسئلتها حتى يصلوا إلى المستوى المنشود ، خاصة فى هذا العصر الذى يحتاج إلى المواطن القادر على الإسهام فى معالجة مشكلات مجتمعه بالفكر والرأى ، فالاكتفاء بالنطق والفهم فى القراءة لا يكفى ؛ لأنه يؤدى إلى مواطن يقدس الكلمة المكتوبة ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها

— والخلاصة أن تنمية القدرة المتزايدة على فهم وتفسير ما يقرأ تحتاج إلى اهتمام مستمر ، فإذا كانت المادة المقروءة قصة يجب على التلاميذ اكتشاف موضوع القصة وأهم الأحداث التى فيها ، وكيف تنتهى ، وأهم ما يقوله وتفعله الشخصيات ، ولماذا ، أما إذا كانت المادة المقروءة إخبارية فيجب عليهم أن يحددوا المشكلة أو الموضوع محل البحث ، وأهم الحقائق المعروضة والنتائج التى تم التوصل إليها ، وبعد ذلك تتم قراءات ومناقشات أخرى لتصويب وتوضيح الموضوعات لفهم علاقات الأحداث أو الحقائق المعروضة بخبراتهم الخاصة ، والوصول إلى المعانى الضمنية ، أو لاستخدام الأفكار الموجودة فى حل المشكلات الجماعية والشخصية .

— وينبغى ألا يغيب عن بال المعلم الأهمية الكبيرة للسرعة فى القراءة ، لا سيما فى العصر الحاضر الذى يزخر بالألوف المؤلفة من المطبوعات فى شتى المعرفة مما يحتم على الطلاب ملاحقة هذا الكم الهائل من المعرفة فى شتى مجالاتها .

ويجب على المعلم أيضاً أن يأخذ فى اعتباره أن السرعة فى القراءة ليست الهدف الأخير ، والقارىء الجيد هو القارىء المرن ، مثله فى ذلك مثل السيارة التى تسرع وتبطىء بحسب ما يتسع الطريق أو يضيق ، فالقارىء الجيد يسرع ويزيد من سرعته ، ويبطىء أو يزيد من بطئه بحسب المادة المقروءة ، وبحسب حاجاته الشخصية التى تتغير باستمرار ، وتتطلب مدى مختلفاً من السرعة .

وإن السرعة فى القراءة تعتمد أيضاً على هدف القارىء وعلى مستوى ذكائه وعلى خبراته السابقة وعلى صعوبة المادة المقروءة وسهولتها ، وحالته النفسية والبدنية وسيطرته على المهارات الأساسية للقراءة ، يضاف إلى ذلك أيضاً طريقة صوغ المادة المقروءة وأسلوب عرضها .

٢ – أسس تعليم القراءة الجهرية :

غنى عن البيان أننا لسنا من أنصار طريقة واحدة فى تعليم أى فرع من فروع اللغة ، وأننا نرى أن نجاح الطريقة يتوقف دائماً على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ ، وعلى التلميذ نفسه ، وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه .

ولذا تقتصر مهمتنا على ذكر **بعض الأسس العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ، ومعرفته بمادته وهذه الأسس هى :**

ــ لابد فى درس القراءة من نموذج يكون مقياساً للقراءة ممثلاً لمهاراتها يثير فيهم حب المنافسة ويستدعى مجهودهم . ويقرأ المدرس النموذج طالباً من التلاميذ الانتباه الشديد والملاحظة الدقيقة لقراءته . ثم يختار أقدرهم على محاكاته ؛ ليكون حلقة اتصال بينه وبينهم ، حتى يعرفوا أن فى مقدورهم الإتيان بمثله . ويختلف مقدار النموذج من جملة إلى فقرة على حسب ما يطلب من التلاميذ محاكاته ومقدرتهم على تذكره ، وتغلبهم على مافيه من الصعوبات ، ولكن لا ينبغى أن يطول فتنسى الأغراض المطلوبة فيه ، ولا مانع من تكراره ، إذا اقتضى الحال . وإذا كان التلاميذ صغاراً أعادوا النموذج نفسه ، وإلا كلفوا محاكاته والانتفاع به فى فقرات أخرى . ويجمل أحياناً لفت أنظارهم إلى نقطة خاصة تجب ملاحظتها ومحاكاتها فى النموذج قبل قراءته .

ــ لايجيد التلاميذ الأداء الحسن إلا إذا فهموا المعنى حق الفهم ، ومن أجل ذلك وجب أن يبدءوا بتفهم المعنى الإجمالى للقطعة عن طريق القراءة الصامتة ومناقشة المعلم إياهم قبل القراءة الجهرية .

ــ يجب أن تكون للقراءة الجهرية وظيفة اجتماعية ، وأن يحمل القارىء إلى السامعين فكرة هم فى حاجة إلى سماعها ، أى أن يكون للقراءة غرض اجتماعى خاص يرمى التلاميذ إلى تحقيقه ، فيطالب بالقراءة إذا كتب موضوعاً إنشائياً يريد منه المدرس أن يقرأه لزملائه ، أو اشترك فى أحد المشروعات المدرسية وكتب مقالاً أو تقريراً ينبغى أن يقرأ أمام التلاميذ ، أو أن يكلفه المدرس قراءة قصة أمام إخوانه ليشتركوا فى مناقشتها إلى غير ذلك من المناسبات الطبيعية التى تحتاج إلى أن يقرأ لزملائه جهراً . وإلا كانت القراءة متكلفة ، وانصرف المستمعون عن القارىء فلم يتبعوه .

ــ تشجيع الإلقاء الجهرى أمر ضرورى حتى يتحقق للتلميذ صدق الإحساس وتصبح قراءته طبيعية غير مصطنعة ، وتصير القراءة الصادقة محببة للجميع ، وتشجيع الإلقاء الجهرى يأتى من المعلم ومن التلاميذ . فالمعلم يدرب التلميذ على تنويع الصوت بتنويع المواقف الوجدانية من رجاء واحتجاج وألم وتوسل وابتهاج ، وأن

ينصت إليه فى القراءة ، أما التشجيع الذى يأتى من التلاميذ فيتمثل فى ألا يسخروا منه حين يقرأ ، وألا يقاطعوه حين يخطىء ، وألا يتحدثوا فى أثناء قراءته .

ـــ يجب ألا تقتصر العناية فى القراءة الجهرية على إخراج الحروف من مخارجها ، وصحة البنية ، وسلامة الإعراب ، بل يجب أن تتعداها إلى القراءة الممثلة للمعنى ، وأن يشترك التلاميذ فى نقد القارىء على هذا الأساس .

ـــ يجب أن يقدر المدرس أن الأداء الصحيح لا يكتسب فى يسر لتنوع العوائق التى تحول دون ذلك ، وأن اكتساب المهارة يقتضى أداء نموذجياً من المعلم حين يقرأ ، وفى انتقاء النصوص ، كما يقتضيه سلامة النطق فى حديثه بصورة محببة ، ليس فيها التقعر المتكلف الذى ينفر التلاميذ أو يثير سخريتهم ، وليس فيها التسامح الذى تختلط معه الحروف ولا تستبين مخارجها ، ويتداخل المتقارب منها بعضه فى بعض ، يضاف إلى ذلك أن استخدام التسجيلات الصوتية التى تجمع بين سلامة الأداء والجاذبية من أقوى ما يساعد على صحة النطق ودقته ، وأهم من ذلك المختبرات الصوتية إذا كانت الفرصة مواتية لاستخدامها ، وأن المهارة لا تكتسب إلا بالممارسة والتكرار ، وهذا يلقى على المدرس عبء تعرف عيوب النطق لدى تلاميذه والعمل على علاجها ، وإتاحة الفرصة الكافية لكل تلميذ ؛ كى يمارس الأداء ويكرره ، ويصحح أو تصحح له أخطاؤه فيه حتى يأتى أداؤه سليماً خالياً من الخلط والخطأ .

ـــ قراءة الشعر غير قراءة النثر . فقراءة الشعر تتطلب أن يتدفق الصوت بقوة متموجة ، تجعل لكل كلمة مفردة رنة وصدى ، وفيه يشتد حماس القارىء وشعوره بمعانى الكلمات فتنبض كلها مجتمعة وترف نغماتها ، وينبغى إظهار الوزن والأعاريض والقوافى ببيان المقاطع وإحداث النغمات ، وزيادة النبر والتمثيل ، وهذا لا يعنى أن يكون صوت القارىء مقطعاً على حسب التفاعيل ، بل المقصود إظهار موسيقية الشعر .

وتحتاج قراءة الشعر إلى مراعاة أمكنة الوقف المناسب وزمنه فى آخر الأبيات وأشطرها ، وقراءة الشعر بعد كل ذلك هى تزاوج المعانى والأصوات المعبرة عنها ، وتماسك الأفكار وأسلوب التعبير ؛ ولذلك فنحن لانتذوقه ولانحس جماله وتأثيره إلا إذا قرأناه جهراً .

ـــ يجب تنويع مادة القراءة الجهرية لتشمل الكتابة الإبداعية والكتابة الوظيفية ، وتستخدم مضموناً من المجلات الأدبية ، والدراسات الاجتماعية ، والميادين العلمية ، وبذلك يمكن تعريض التلميذ لخبرات متنوعة تتمشى مع ما يتصل به من ألوان الثقافة فى مجتمعه .

ـــ التزامات المعلم فى درس القراءة الجهرية كثيرة ومتنوعة . تبدأ من اختيار المادة المناسبة للقراءة ، ومن إعطاء النموذج القرائى المناسب ذى الحماس ، وبمدى إحساسه بتقبل تلاميذه للنص المختار حيث تتنوع مستوياته بتنوع مستويات تلاميذه ، ومن إعداد التلاميذ لدرس القراءة ، ومن تخطيط برنامج لتحسين الأداء الجهرى لدى تلاميذه ، ومن تشجيع مدرسى المواد الأخرى لاستخدام القراءة الجهرية فى الدروس التى يقدمونها لتلاميذهم ، ومن تزويد الآباء بما يجب أن يقرأه أبناؤهم وبمصادر المادة الصالحة للقراءة الجهرية ، وبكيفية متابعة الأداء ، وتمتد التزامات المدرس إلى تقديم العلاج المناسب لمن يحتاج إليه من تلاميذه ، وبالتعاون مع أمناء المكتبات لتوفير المادة المناسبة للقراءة فى كل صف دراسى ، كما أن القراءة أمام آلات التسجيل خبرة لابد أن يوفرها المدرس لتلاميذه . يقرأ التلاميذ أمامه ويستمعون إلى قراءاتهم ، ثم يتخذ هذه التسجيلات أساسا لتوجيه المناقشة بهدف تحسين القراءة ، ووضع معايير للقراءة مع التلاميذ بشكل تعاونى ، ومن مهام المدرس أيضاً أن يوضح للتلاميذ الجلسة الصحيحة ، والطريقة السليمة لإمساك الكتاب .

ـــ ينبغى أن يلتفت المعلم إلى أن القراءة السليمة تتطلب من القارىء أن يتحكم فى جسمه ، فيتحرر من التوتر ومن ارتخاء الجسم . فإن كان الجسم جامداً فالصوت معرض لأن يكون جافاً أو متحجراً ، وعلى العكس من ذلك لو كان الجسم متراخياً أكثر من اللازم فلا تكون للصوت الحيوية أو النشاط .

والتوازن الجسمى الجيد يوحى بالتحكم ورباطة الجأش مما يمكن القارىء من التركيز على الأفكار والمشاعر ومن صدق الانفعال . فالقارىء الجيد يجب أن يجلس أو يقف بطريقة تسمح للجسم بأن يؤدى وظيفة القراءة فى سلامة . فإذا استدارت الأكتاف أو تدلت الرأس أو ارتفعت أكثر من اللازم فهناك خطأ فى توازن الجسم بدلاً من تصحيحه لتزيد اليقظة فى القراءة الجهرية .

ـــ ولا بد للمعلم من أن يلتفت إلى المواصفات الصحيحة للمطبوعات القرائية ، من نوعية الحروف ، وطول السطر ، والتساوى فى طول الأسطر ، والمسافة بين السطور وحجم حرف الطباعة ، ولون الطباعة ، ولون الورق ونوعه ، وكمية الضوء والزمن المسموح به للقراءة قبل أن يصاب القارئ بالتعب البصرى ، وتتمثل هذه المواصفات فى أن تطبع مادة القراءة باللون الأسود على ورق أبيض لا لمعة فيه ، وبحروف عادية ، ويفضل أن يطول السطر إلى تسعين ملليمترا ، وأن الهامش الأيمن يجب أن يكون منتظماً باستثناء الفراغات التى تأتى فى أول الفقرات ، ومن الضرورى أن تكون حروف الطباعة كبيرة نسبياً فى الصفوف الأربعة الأولى . فالفواصل بين السطور تكون أربعة ملليمترات ، وأن تكون الطباعة سوداء على خلفية بيضاء كما أن الورق غير اللازمع يزيد كثيراً فى يسر القراءة ، أما عن كيفية الضوء اللازم للرؤية المريحة فى القراءة فلا تقل عن عشرين شمعة فى حجرات الدراسة . وأما طول الوقت الذى يظل فيه الكبار يقرءون بغير تعب فقد ظهر أنه لا يتعدى ست ساعات متواصلة .

ـــ قراءة التمثليات تنمى مهارات القراءة الجهرية ، فهى تضيف أبعاداً كثيرة على المادة المقروءة ، حيث تستغل حب التمثيل عند الأطفال ، لتثرى الخيال فى قراءة الأدب ، وتوفر معارف لا تتهيأ فى أنواع أخرى من القراءة ، وتزيد الفهم وتنمى المفردات ، والتقسيم إلى عبارات ، وتظهر الصفات الشخصية المحبوبة التى يتصف بها أبطال المسرحية ، وهى مفيدة لمعالجة الخجل لدى الأطفال الهيابين ، وفى إيجاد صفات الود لدى الأطفال العدوانيين ، كما تعلمهم اليقظة والالتفات إلى مكان القراءة فى الصفحة ، وإجادة تمثيل الكلمات والعبارات وحسن التعبير عن النفس ، كما تعرض الطفل لمواجهة جمهور فيهتم بتمثيل علامات الترقيم فى أثناء القراءة .

ونخلص مما سبق إلى أن الأسس التى تخدم القراءة الجهرية هى : وجود النموذج الجيد للقراءة ، وفهم معنى المادة المقروءة ، وتشجيع الإلقاء الجهرى من المدرس والتلاميذ على السواء ، والتدريب على تمثيل المعنى ، وإدراك أن الأداء الصحيح لايكتسب فى يسر ؛ لتنوع العوائق التى تحول دون تحققه ، وتحكم القارئ فى جسمه ، وتوفير المواصفات الصحية للمطبوعات القرائية وقراءة المسرحيات لتنمية المهارات ، والتمييز بين قراءة الشعر والنثر ، وتنويع مادة القراءة ، وإنجاز المعلم لالتزاماته فى درس القراءة الجهرية .

ثامناً : مواقف استخدام القراءة :

مواقف الحياة التى تستخدم فيها القراءة كثيرة ومتنوعة ومختلفة باختلاف استخدامات شكل القراءة الصامتة والجهرية ، كما أن استخدام هذين الشكلين يختلفان باختلاف البيئات والجنس والعمر والمهن والوظائف والمستويات الثقافية والاجتماعية والمطالب الشخصية وغير ذلك من مواقف الاستخدام . غير أن مانورده هنا أهم هذه المواقف وأشيعها استعمالاً حتى يصبح تدريس القراءة – ماأمكن ذلك – تدريساً حيوياً طبيعياً .

وفيمايلى عرض لهذه المواقف :

١ – مواقف استخدام القراءة الصامتة :

ذكر فيما سبق أن القراءة الصامتة ذات قيمة اجتماعية ، فهى تستخدم فى مواقف عديدة : هى قراءة الصحف للوقوف على الأحداث الخارجية ، وقراءة المجلات والكتب للمتعة ، أو تمضية أوقات الفراغ أو التماسا للراحة بعد عناء العمل ، وقراءة كتاب ذى شهرة خاصة ، وقراءة القصص الفكاهية ، والقراءة بحثاً عن معلومات معينة أو التماسا لحل مشكلة أو لتكوين رأى حول موضوع ما . ويورد « لطفى » طائفة أخرى من المواقف يحتاج الإنسان فيها إلى استعمال القراءة الصامتة ، ومنها قراءة « العلامات واللافتات فى الطريق ، والتعليمات والإرشادات فى المدرسة وخارجها ، ودليل السياحة والتليفزيون والمعاجم وكتب الطبخ ، وبطاقات المكتبات والجداول والفهارس والخرائط والرسوم البيانية ، والتقارير والأنباء والتعليقات » وغير ذلك من المواقف التى قد لا يمكن حصرها .

والقراءة الصامتة تستخدم فى جميع مراحل التعليم ، ولكن وقتها يناسب التلاميذ مناسبة طردية بمعنى أن وقتها يقل بالنسبة للتلاميذ الصغار ، ويزداد كلما تقدموا فى مراحل التعليم ، ومعنى ذلك أنها تسيطر على المواقف التعليمية فى المرحلة الثانوية باستثناء بعض المواقف التى لاغنى عن القراءة الجهرية فيها .

٢ – مواقف استخدام القراءة الجهرية :

ليست لدينا دراسات تحدد المواقف التى تستخدم فيها القراءة الجهرية داخل المدرسة العربية أو خارجها ، حتى يمكن أن نفيد منها فى تكييف طرق التدريس وتحقيق وظيفتها فى دروس القراءة ، والقراءة الجهرية تمارس فى المدرسة كما تمارس فى حياة الكبار . وتمتد المواقف التى تستخدم فيها القراءة الجهرية لتتعدى حصص القراءة إلى دروس النصوص الأدبية التى تعنى بحسن الأداء وجودة الإلقاء ، ودروس القواعد النحوية والبلاغية ، ودروس الكتابة والتعبير ، حيث يقرأ التلاميذ فى هذه الدروس ما يكتب على السبورة أو يعرض فى كتاب من قواعد وأمثلة وتمرينات ، وما تتضمنه بعض كراسات التلاميذ من أساليب أدبية رفيعة ، أو مسائل تحتاج إلى توضيح أو تصحيح . وما تتضمنه المواد الدراسية المختلفة من مقتطفات تحتاج إلى شرح أو تعليق أو مناقشة أو إضافة معلومات أو آراء .

ويمكن أن نضيف هذه القائمة المدرسية التى تكون فيها القراءة الجهرية ضرورية ومفيدة ، وهى : تجميع ما تم التوصل إليه عن موضوع معين رجع فيه بعض الطلاب إلى عدة مصادر ، وقراءة التقارير بصوت عال أمام الطلاب ، وقراءة الأحداث الجارية ، وقراءة توجيهات تلتزم بها مجموعة الطلاب ، أو مشكلة يطلب منهم حلها ، أو مقالات لكبار الكتاب لهدف إثراء المناقشات الجماعية ، أو إقامة الدليل على عبارة ، أو إثبات مسألة بقراءة رأى أحد الخبراء أو تكليف التلاميذ ، كل فى دوره ، قراءة القصص الشيقة ، والسِّيَر ، وقصص المغامرة ، والرحلات ، والمشاركة فى تذوق الأعمال الأدبية المفضلة ذات القيمة الثقافية والعاطفية والاجتماعية ، وقراءة سطور تمثيلية ، أو سطور قصة بهدف زيادة إثراء ومتعة الحياة المدرسية ، وقراءة خطاب أو مراسلة ذات أهمية لمجموعة الطلاب .

أما المواقف التى تستخدم فيها القراءة الجهرية خارج المدرسة فكثيرة ومتنوعة منها : قراءة قطعة ، أو مقتطفات من قطعة لتأييد موقف اتخذه القارىء فى إحدى المناقشات ، وقراءة تعليمات أو إرشادات لشخص أو طائفة ، والقراءة لإفادة الغير بعض المعلومات ، والقراءة لاستعادة عمل من الأعمال الماضية ، كقراءة محاضر

الجلسات ، وقراءة قطع شعرية للاستمتاع بموسيقاها ، وقراءة الأخبار والمقالات والخطب والتقارير ، وتأييد رأى اتخذه القارىء فى مناقشة من المناقشات ، وقراءة المجلات أو الكتب للآخرين ومعهم استكمالاً للمتعة .

وتمتد القراءة الجهرية إلى المناشط الحيوية . فكثيرون من أصحاب المهن يحتاجون إلى القراءة بصوت عال . فالمحامى والواعظ والطبيب والعالم والمعلم والممثل يجدون أنفسهم عادة مواجهين بضرورة القراءة أمام الآخرين . ومن المواقف الشائعة التى تنشأ فيها الحاجة إلى القراءة الجهرية قراءة مسئول فى مؤسسة وقائع اجتماع أو ورقة عمل ، وقد يقرأ أحدهم الصحيفة كخدمة اجتماعية لشخص متقدم فى السن لايستطيع قراءتها بنفسه ، أو خبر يهم جماعة ، أو يقرأ الوالدان لأطفالهما فيتيحان بذلك لهم الخبرة الأولى بالقصص والشعر ، ويتحدث مذيعو الإذاعة والندوات عن أخبار وبرامج وموضوعات ليست بالقليلة .

وهناك قراءة مادة أعدت خصيصاً لزملاء المهنة ، أو لأعضاء مجلس الآباء ، أو للمصلين فى كنيسة ، أو لتنظيم سياسى أو اجتماعى ، أو قراءة إعلان ، أو نقد موجز لكتاب ، أو تعريف لكلمة فى قاموس أو رسالة تليفونية ، وهناك قراءة المضيفين ومعلقى الأخبار والمرشح لمنصب سياسى .

ومعنى ذلك أن مواقف القراءة الجهرية تتعدد بتعدد مواقف الحياة الاجتماعية التى تتطلبها ، وأن هذه المواقف رغم تعددها وكثرتها تجمعها أهداف أربعة هى : نقل المعلومات ، وإيجاد حالة نفسية خاصة للمستمعين ، والترفيه ، وإرضاء الذات ، كما يجب الإشارة إلى أن المعلم الناجح هو الذى يستخدم هذه المواقف بشكل مناسب فى تعليم القراءة الجهرية ليكون لدرسه مغزى وهدف .

تاسعا ــ توجيهات للقراءة الصحيحة :

يجب على المعلم أن يدرب طلابه على المهارات التالية :

١ ــ حاول قدر الإمكان أن توسع مجال البصر فى القراءة ، وذلك يقتضى منك أن

تنظر وتعي فى الوقت ذاته الكلمات التالية للكلمة التى تنطق بها . إن ذلك سيساعدك على تقدير حساباتك بطريقة دقيقة ، وسيمكّنك من القراءة بتنغيم مضبوط ، وإلقاء مستند إلى الثقة .

٢ ــ هناك لوازم فى الأسلوب العربي لاتنفكّ عن بعضها البعض ، وذلك مثل الصفة والموصوف ، أو المضاف والمضاف إليه . ولا أتصور أن قارئا يقطع التعبير عند كلمة « جلسة » وهو يرى بعدها صفة « سرية » ، أو يقول : « جلسة » دون أن يصلها بالكلمة التالية « محادثات » مثلا ، كذلك فإنه من الضرورى مراعاة وصل حروف الجر ، وحروف العطف بما بعدها .

٣ ــ إن لم تكتمل الجملة فى نَفَس واحد ، واضطررت حسب المعنى أيضا أن تقف عند ظرف ، مثل « أمس » ، فعليك ألا تطيل الوقفة ، كي ترتبط الكلمات بعضها ببعض ، ويكون فى ذلك فرصة لتفهيم المستمع ماتقول .

٤ ــ حاول أن تقرأ الجملة كلمة كلمة باعتبار أن الجملة مجموعة من الكلمات تؤدى معنى مستقلا يحسن السكوت عليه ، وهذا السلوك القرائي يجعلك تفهم ماتقول ، وتنقله للآخرين نقلا سليما .

٥ ــ إذا قرأت دون ضبط لِبِنْيَةِ الكلمة أو دون تشكيل لأواخر الكلمات ، فإن ذلك لايحقق فهما صحيحا وسليما لما تقول . حاول أن تضبط الكلمات ضبطا داخليا وعلى أواخر الكلمات قدر الإمكان ، حتى تفهم الآخرين ما تنقله لهم من أفكار ومفاهيم وحقائق .

٦ ــ القراءة الجهرية تجعل منك مُرْسِلا ، وماتقرؤه هو الرسالة ، ومن توجه إليه قراءاتك هو المستقبِل . وهنا وجب عليك أن تراعي المستوى المعرفي والثقافي للجمهور وأنت تقرأ فتتمهل فى قراءتك ، أو تنغم جزءا من الكلام يشكل الغاية المنشودة من الموضوع الذى تقرؤه : المهم أن تتزامن وتتأنى قراءتك مع فهم الجمهور المستهدف ، فلا تسرع فينصرفوا عنك ، ولا تبطىء فيملوك .

٧ ــ حاول أن تقرأ وكأنك تتحدث ، فلا ترفع صوتك دون داع ولاتخفضه دون سبب ، وعليك أن تقرأ وكأنك صديق يتحدث مع صديق له : يقدم له خبرا أو فكرة أو مشكلة أو موضوعا ليعرفه ويفهمه .

٨ ــ علامات الترقيم فى اللغة المكتوبة عوض عن الموقف اللغوي الحي . فلكي تحول اللغة المكتوبة إلى لغة حية تنبض بالانفعالات والمشاعر والأحاسيس ، فعليك أن تتمثل المعنى وتترجم علامات الترقيم إلى ماترمز إليه من مشاعر وأحاسيس ، لا في صوتك فحسب ، بل فى انطباعات وجهك ، فهو مرآة للمستمع يساعد فى نقل الرسالة إليه واضحة جلية .

٩ ــ هناك بعض الكلمات تكتب إملائيا برسم عثمانى أو مصطلح عليه . وعليك حينئذ أن تنطق هذه الكلمات نطقا صحيحا كما اتفق عليه من قبل علماء الإملاء ، فلا تنطق كما تكتب ، بل انطق كما تواضع على ذلك علماء الإملاء .

أما بالنسبة **للأساليب المناسبة لقراءة النثر والشعر على اختلاف الأنماط التي تتميز بها لغتنا العربية ، فإنه يمكن عرضها فيما يلي :**

١ ــ تلاوة القرآن الكريم :

نورد هنا بعض المعلومات المهمة عن القرآن الكريم أولا :

ــ المصحف الشريف يضم (٣٠) جزءا ، والجزء الواحد حِزْبان ، فعددُ الأحزاب إذاً ستون ، وحيث إن كل حزب يشتمل على أربعة أرباع ، فمعنى ذلك أن عدد الأرباع في القرآن الكريم كله (٢٤٠) ربعا .

ــ عدد سور القرآن الكريم (١١٤) سورة ، بعضها مكي وبعضها مدنى ، المكي : مانزل قبل الهجرة ، والمدني : مانزل بعد الهجرة .

ــ عدد آيات القرآن الكريم (٦٢٣٦) آية .

ــ عدد صفحات المصحف الشريف (٨٤٧) صفحة . طبعة (المصحف المعلم) .

واستكمالا للفائدة ، نرى أن نضم هنا ما جاء فى تعريف المصحف الشريف من اصطلاحات الضبط ، وعلامات الوقف ، ننقلها كما هى ؛ ففيها عون للقارىء على تجويد التلاوة ، ليس فقط فيما هو مقرر من نصوص قرآنية ، بل أيضا حين قراءة القرآن الكريم بوجه عام .

وقد روعى أن يكون التدريب على عدد من جوانب التلاوة ، مثل حروف المد حروف اللين ، نوعيات التنوين ، وطريقة تركيب حركاته إما بالتساوى أو بالتتابع ، ودلالة كل منها ، الحروف الصغيرة الدالة على حروف متروكة ، دلالة الخط الأفقي ، وعلامة السجدة ، طريقة قلب بعض الأصوات ، علامات الوقف ، وماشاكل ذلك .

ومن الجوانب اللغوية التى تراعى عند قراءة النصوص القرآنية :

ــ حركة الجزم حين تتوالى ، وكيف يتم نطقها .
ــ التشديد ، والفعل المضارع المؤكد بالنون الثقيلة .
ــ الحروف التي يجب إخراج اللسان عند النطق بها .
ــ المزاوجة في كلمة بين الحرف المرقق والمفخم .
ــ تتابع الحركة الطويلة بعد القصيرة مباشرة .
ــ الوقوف بالسكون على ماآخره تاء مفتوحة ، أو مربوطة ، أو تنوين منصوب .
ــ حروف الحلق والنطق بها بطريقة ناصعة .
ــ حروف القلقلة (ق / ط / ب / ج / د) .
ــ المثنى والجمع في الأسماء أو الأفعال ، ونطق جمع المؤنث السالم .

٢ ــ قراءة الأحاديث النبوية الشريفة :

عند قراءة الأحاديث النبوية الشريفة قراءة جهرية ، لاحظ وطبق عدداً من الأمور :

ــ النطق الواضح الدقيق للحروف والكلمات بما يجعلها واضحة لدى السامع والمتلقى .
ــ القراءة فى وحدات فكرية متكاملة ــ على قدر الإمكان ــ وهذا يستلزم أن تكون الوقفات فى مواضع مناسبة للمعنى .
ــ تجسيم المعنى بالصوت ، فنبرة الإرشاد والنصح غير نبرة التهديد أو الوعيد .
ــ تلوين الصوت حسب الانفعالات التي تثيرها الجملة فى نفسك وأنت تقرؤها .
حاوِل أن تطبق فى القراءة علامات ترقيم ذهنية : تجعل قراءتك فاهمة / مفهمة .
ــ راع الضبط السليم ، سواء كان تشكيلا داخليا (صرفيا) للكلمات ، أم تشكيلا إعرابيا (نحويا) .

ـــ ورغم كل الإرشادات ، فلا شيء أفضل من التكرار الدقيق للتدريب على مهارة القراءة الجهرية .

٣ ـــ إلقــاء الخطب :

لإلقاء الخطب طريقة خاصة ، وإذا كانت تراثية فإن طريقة إلقائها تكتسب بعداً أكثر ؛ لأنها فى الغالب تجيء مؤسسة على الدين ، تستمد منه كيانها ، وتقيم عليه أوامرها ونواهيها .

وإذا كان البعض يميزون الخطب السياسية من الاجتماعية من خطب المناسبات ، فقد يصح هذا التمييز تبعا للمضمون ، ويظل القاسم المشترك هو الإلقاء على نحو خاص . ولعله لهذا السبب كان الاهتمام بتعليم الخطب فى عصور الإسلام الأولى ، وكانوا يُهيبون بالخطيب أن يستظهر ما يقوله جيدا ، ويحفظه ، كى يمكنه ذلك من إلقائه بطريقة مؤثرة . **وعلى الخطيب أن يراعى عدداً من الأمور** :

ـــ سلامة اللسان من آفات النطق الطارئة ، وذلك بأن يصحح بعض عيوبه بنفسه ، كأن يتعود إخراج لسانه حين النطق بالذال أو الثاء أو الظاء . وأن يتدرب على نطق كل من الكاف والقاف من المخرج الصحيح لكل منهما ، بحيث يأتى كل حرف مميزا ودقيقا ومنطقيا مع رمزه الكتابى الصحيح .

ـــ الإلقاء بصوت ممتلىء ؛ لأن ذلك يملأ نفوس السامعين هيبة ، وبالتالي ، اهتماما بالخطيب ، ومتابعة لما يقول .

ـــ الاتزان فى الثقة بالنفس حين إلقاء الخطبة ، فلا يبدو بمظهر المغتر بما عنده ، ولا المتردّد الخجول .

ـــ الاقتصاد فى الحركات والإشارات والتلويحات ؛ لأن ذلك قد يشغل السامعين عن المتابعة .

ـــ التمهل فى الإلقاء ؛ وذلك ليتيح الخطيب الفرصة للمستمع كي يفهم ما يقول ، بل ويدرك مراميه وأغراضه . وليس معنى ذلك أن يجيء الإلقاء هادئا جدا ، بحيث يُفقد الخطبة الحرارة والقوة والحيوية .

ـــ تناسب صوت الخطيب وسعة المكان ، بل وعدد السامعين ، فلا ينخفض

الصوت ليصير همسا غير واضح ولا مفهوم ، ولا يعلو بوتيرة واحدة ليصبح صياحا وصراخا تنفر منه الآذان ، بل على الخطيب أن يوازن فى هذا ، وأن يلائم بين الصوت والمضمون .

ـــ قبل أن تقرأ كل خطبة قراءة جهرية ، اقرأها أولا قراءة صامتة وعلى مهل ؛ كي تقترب أكثر من مضمونها وأهدافها ، وليكون فى ذلك عون لك على إلقائها جهريا بطريقة أداء مناسبة ومؤثرة .

٤ ـــ قراءة الفقـرات الإعلاميـة :

عند قراءة الفقرات الإعلامية ، راع مايلي :

ـــ إلقاء الخبر بنغمة هادئة ، فيها ودّ ينقل شعورك بأنك صديق للمستمع .

ـــ قراءة الخبر بطريقة متكاملة ، لا تقطيع فيها ولا تقسيم ، وإذا اضطررت ـــ لداعى النفس ـــ إلى التوقف ، فليكن توقفك سريعا .

ـــ دلالات الوقفات ، حيث تجب مراعاتها بدقة .

ـــ الضبط النحوي الضروري لبعض الكلمات فقط ، كما يتضح ذلك من الشريط المسجل .

ـــ الحيادية فى الانفعالات .

ـــ تسكين أواخر الأعلام (الأسماء) وكذلك أسماء البلاد ، لا داعي إذاً لوضع علامات الإعراب الكاملة عليها .

٥ ـــ إنشـاد الشـعر :

حين ننشـد الشعر ، يجدر بنا مراعاة عدد من الأمور :

ـــ فهم المعنى ، فالذي يفهم المعنى يستطيع أن يتشرب جيداً ، عواطف الشاعر وأحاسيسه ، وبالتالي فإنه يصبح قادراً على نقل هذا حين إنشاد الشعر .

ـــ التدقيق فى نطق الألفاظ نطقا سليما .

ـــ معرفة أماكن الوقف المناسبة ، والتمييز بين الوقفة الخفيفة ، والطويلة نوعا .

ـــ تجنّب المبالغة سواء فى جهارة الصوت أكثر من اللازم ، أو في رقته وليونته .

ـــ تلوين الصوت حسب الغرض ، فإنشاد قصيدة الفخر ، غير قصيدة الوصف ، وهما غير قصيدة المناجاة الدينية ، وهكذا .

٦ ـ القراءة الخاطفة السريعة :

إن أبرز مشكلات الدراسة التى تواجه الطلاب هى عدم قدرتهم على التقاط الأفكار والعناصر المهمة فى المادة المقروءة بطريقة قشدية سريعة ، وهذا الأمر يقتضى منك مايلى :

ـ تكون قراءتك صمتا بالعينين فقط

ـ تحدد غرضك من القراءة قبل أن تقرأ

ـ تقرأ وفى ذهنك أسئلة تبحث عن إجابة لها .

ـ تدع عينيك تلتقطان أكبر عدد ممكن من الكلمات فى الوقفة الواحدة

ـ تربط سرعتك بفهمك للمادة المقروءة ، فلا قراءة دون فهم .

ـ لا تجعل معرفتك معانى الكلمات هدفك من القراءة

ـ تلتقط الجملة الرئيسية من كل فقرة من أول الفقرة أو نهايتها

ـ تبتعد عن الشروح والتفاصيل الجزئية والأمثلة التوضيحية

ـ تستحضر مالديك من خبرات سابقة حول الموضوع

ـ تقرأ الأسئلة التى يطرحها الكاتب فى الموضوع فهى تغنيك عن قراءته كله

ـ تستغرق فيما تقرأ ولاتفكر فى غير الهدف الذى تقصده من القراءة

ـ تكون القراءة فى مكان هادىء ؛ لأن الهدوء يساعد على زيادة السرعة

ـ تدرب نفسك دائما على التقاط المعلومات من الصحف والإعلانات المتلفزة

ـ تنوع فى قراءتك لالتقاط الفكرة العامة من موضوعات علمية وإنسانية وأدبية .

ـ تسيطر على الأفكار الرئيسية قبل الأفكار الجزئية أو الفرعية .

ـ تبحث عن الكلمة المفتاحية للموضوع أو الفقرة وتنتقل إلى التى تليها .

ـ تدرب نفسك على عادة الجلوس إلى المكتب فى مواعيد معينة يوميا .

ـ تجلس فى مكان جيد التهوية وإلا فإنك تفقد نشاطك بسرعة

ـ تجلس فى جو معتدل الحرارة حتى لاتعوق شدة الحرارة أو قلتها التركيز

ـ تجلس على كرسى ظهره قائم الزاوية غير وثير حتى لا تميل إلى النوم

ـ تواجه شيئا فى حجرتك لايشتت انتباهك .

ـ تسأل نفسك عما تتوقع معرفته وتعلمه من قراءتك .

ـ تحاول ربط المعلومات الجديدة التى تحصلها بما سبقها

ـــ تقرأ وأنت مبتهج مستريح جسمياً ونفسيا
ـــ تستريح بين الفنية والفينة من القراءة ولاتقرأ وأنت متعب
ـــ تكافىء نفسك عندما تحقق أهدافك من القراءة بأن تقوم بعمل محبب إليك .

٧ ـــ قراءة الاستذكار :

القراء لاستذكار المواد الدراسية المختلفة قراءة صامتة تماثل جميع العمليات التى يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية ، **فهى تستلزم الفهم والربط والاستنتاج . وهذا يقتضى منك أن :**

ـــ تبدأ بقرا الدرس قراءة عابرة تساعدك على تكوين فكرة أولية عن الموضوع
ـــ تتصفح الكتاب المقروء من مقدمته وفهرسه وعناوينه الرئيسية لتكوين خريطة ذهنية عن المقروء .
ـــ تقرأ الدرس مرة ثانية ببطء وتركيز لتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة ، وتضع تحتها خطوطا تميزها .
ـــ نستنتج أثناء القراءة المعانى الضمنية التى بين السطور لمعرفة ما يريده الكاتب .
ـــ تضع أسئلة فى هامش الصفحة حول النقاط الغامضة ، وتحاول الإجابة عنها
ـــ تحاول أن تستعيد ما فهمته من الدرس ، وتسجل العناصر الرئيسية منه بأسلوبك لا بأسلوب الكاتب .
ـــ تخصص وقتا لمراجعة الدرس الذى استوعبته على فترات زمنية مناسبة ، يمكن أن تكون كل أسبوع مثلا ، وتكون هذه المراجعة عابرة .
ـــ تضع جدولا قريبا من مكتبك للقراءة ، وآخر للمراجعة بحيث تحصل المواد الدراسية كلها على نصيب عادل من الوقت والجهد يتفق مع كل منها كما وكيفا .
ـــ تربط بين القضايا والأفكار وتقارن بينها لتحديد نقاط الاتفاق ونقاط التفرد داخل المادة الواحدة ، وعبر المواد الدراسية إن أمكن .
ـــ تستخدم التلخيص الذى تعده بنفسك لأهم الأفكار والمعلومات الرئيسية لتذكرك بالتفاصيل التى تندرج تحتها .
ـــ تقارن نفسك بنفسك فى القراءة والتحصيل الدراسى ، ولاتقارن نفسك بغيرك فلكل إنسان ظروفه وقدراته واهتماماته .

— تقرأ فى مكان جيد التهوية ، معتدل الحرارة فى مواعيد معينة يوميا .
— ترتبط المعلومات الجديدة التى تحصل عليها من قراءتك بالمعلومات التى سبق لك أن حصلتها .

عاشرا — تدريس القراءة :

١ — تدريس القراءة الصامتة :

التدريب على الفهم هو الهدف من القراءة وكذا النقد والتذوق ، ويعد عقب القطعة طائفة من الأسئلة يجيب عنها التلاميذ بعد انتهائهم من القراءة ، شفويا أحيانا تحريريا أحيانا .

يراعى فى هذه الأسئلة أن تكون متنوعة متدرجة ، وألا تكون من الأسئلة المباشرة ، ذلك النوع من الأسئلة الذى لايتطلب من التلميذ مجهودا إلاأن ينقل الإجابة عنه من القطعة نقلا ، فإن مثل هذه الأمثلة لاتحمل التلميذ على التفكير الدقيق فيما يقرأ ، فضلا عن أنها تجعله يستهين بالدرس . والواجب أن يكون أكثر الأسئلة من النوع غير المباشر الذى تتطلب الإجابة عنه من التلميذ مجهودا فكريا وفهما دقيقا لما يقرأ . وأن يكون من بينها مايتحدى التلميذ ويحمله على التفكير العميق . على أنه لايجوز بحال أن تكون الأسئلة كلها من الصعوبة بحيث تضعف ثقة التلميذ بنفسه ، وإنما يجب أن تكون كما أسلفنا متدرجة من السهل إلى الصعب .
— وليكن معروفا أن الغرض من هذه الأسئلة اختبار مبلغ فهم التلاميذ لما يقرءون ، واختبار معلوماتهم العامة ، حيث يجوز للمدرس أن يسأل أسئلة تتصل بالموضوع الذى يقرؤه التلاميذ ، والإجابة عنها تعتمد على معلومات أخرى خارج القطعة .

ويستطيع المدرس الماهر أن يتخذ للقراءة الصامتة ميادين متعددة ، منها الكتب المقررة ، والقراءة الحرة ، ونظام البطاقات ، أما الكتب المقررة فالطريقة فيها أن يختار المدرس الموضوع للتلاميذ ، وبعد أن يمهد له بإثارة الدوافع اللازمة للقراءة — يطالب التلاميذ بقراءة الموضوع قراءة صامتة سريعة ، فى زمن معين ، وبعد أن ينتهوا يطالبهم بالإجابة عن أسئلة معدة ، يكون الغرض منها الوقوف على مقدار فهمهم لما قرءوه ، وله أن يدون الأسئلة على السبورة ، أو يكتبها فى بطاقات توزع عليهم ، وينبغى أن

تكون الأسئلة واضحة سهلة لاتعقيد فيها . ومن واجبه أن يناقش التلاميذ فيما قد يخفى عليهم من معانى العبارات أو المفردات أو الإشارات التاريخية وغيرها ، وإذا اتسع لديه الوقت بعد ذلك ، فلا بأس من تكليف التلاميذ قراءة الموضوع جهرا ، لاستكمال المناقشة فى جميع أجزائه ، وللإحاطة بالمعانى الكلية والجزئية ، ويمكن الانتقال بعد ذلك إلى مرحلة تلخيص الدرس ، أو القيام بتمثيله ، إذا كان صالحا لذلك ، ونقده بالقدر الذى يناسبهم .

وأما القراءة الحرة : فإنه من الضرورى انتخاب كتب مفيدة يتوافر فيها مايشبع رغبة التلاميذ ، ويتفق مع ميولهم ، من كتب قصيصة وغيرها تتمشى مع مراحل نموهم ، وبذلك يفتح المدرس أمامهم أبواب دنيا الأدب ، ويقودهم إلى إنشاء مكتبة الفصل ، فيكلفهم اختيار الكتب اللازمة لها من كتب قصصية وتاريخية وعلمية ، وصحف ومجلات . ومن المفيد أن تكون للقراءة الحرة حصة خاصة ، وفيها يقرأ كل تلميذ فيما يشوقه من الكتب التى يكون قد أعدها لهم إعدادا خاصا قراءة صامتة . وواجب المدرس فى ذلك الوقت هو تنظيم العمل ، وتوجيه التلاميذ وإرشادهم ، والأخذ بيدهم كلما احتاجوا إلى مساعدته ، كما يستطيع أن يحدد لهم وقتا للقراءة بمكتبة المدرسة ، أو يمكنهم من استعارة الكتب الملائمة ، كما يقوم بالدعاية للكتب الجديدة والمجلات الصالحة ، التى يراها مناسبة لهم .

والاستعانة بالبطاقات فكرة جديدة ترمى إلى تحبيب التلاميذ إلى القراءة ، وإفادتهم منها ، وهى تتدرج على النحو الآتى ، خاصة فى التعليم الأساسى :

● **بطاقات تنفيذ التعليمات** : يتم إعداد مجموعة متدرجة من هذه البطاقات توزع على التلاميذ ، ويراعى فيها كتابة بعض أوامر وطلبات بخط واضح ، مثل : قف ، اجلس ، افتح النافذة ، اذهب إلى السبورة واكتب عليها : سنذهب غدا فى رحلة إلى كذا ، والمطلوب من التلاميذ قراءتها فى صمت وتنفيذ ماجاء فيها .

● **بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة** : تعد بطاقات توزع على التلاميذ ، وقد كتبت عليها قصص صغيرة ، وفى ذيل كل قصة سؤال تحته عدة إجابات ، من بينها الإجابة الصحيحة ، والمطلوب من كل تلميذ أن يعين الإجابة الصحيحة فى صمت ، ويكتبها فى كراسته مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ غيرها وهكذا .

● **بطاقات الإجابة عن سؤال واحد**: تعد مجموعة من البطاقات فى كل منها قصة صغيرة ، وفى نهايتها سؤال ، الإجابة عنه من صلب القصة ، والمطلوب من كل تلميذ أن يقرأ بطاقته فى صمت ، ويجيب عن السؤال فى كراسته ، مع تدوين رقم البطاقة .

● **بطاقات الألغاز** : هى مجموعة من الألعاب ، يتحدث فى كل بطاقة منها إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد عن أخص صفاته ، ثم يقول فى النهاية فمن أنا ؟ أو فمن نحن ؟ وعلى كل تلميذ أن يقرأ بطاقته صامتا ، ثم يكتب الإجابة فى كراسته .

● **بطاقات التكميل** : الغرض منها إعداد بطاقات ، تكتب فى كل منها قصة ناقصة ، قد نزعت منها بعض الكلمات ، وتكتب هذه الكلمات فى أعلى البطاقة أو فى نهايتها ، وبعد أن يشرح المدرس الطريقة شفويا لتلاميذه يطالبهم بوضع الكلمات الناقصة فى موضعها المناسب من القصة ، حتى يستقيم أسلوبها ومعناها . ويمكن أن يتدرج المدرس فى هذا الأسلوب فيضيف إلى الكلمات المنزوعة من القصة كلمات أخرى لادخل لها فى تكميل أسلوب القصة ؛ لكى يختار التلاميذ من بينها مايلائم الفراغ المتروك فى القصة ، ثم ينقل التلميذ القصة ، كاملة فى كراسته ، مع كتابة رقم البطاقة . ولهذا الأسلوب أثر فى تنمية مواهب التلاميذ وتركيز استعدادهم .

● **لعبة صناديق القصص** : وتتلخص فكرتها فى كتابة قصص صغيرة على بطاقات من الورق المقوى بخط واضح ، ثم تقسم البطاقات إلى أجزاء متناسبة فى كل منها جزء من القصة ، ثم توضع أجزاء كل قصة غير مرتبة فى صندوق خاص بها ، ثم توزع الصناديق على التلاميذ ، وبعد أن يشرح المدرس الفكرة ، يطالب كل تلميذ بإخراج أجزاء قصة من الصندوق وترتيبها ، وهو فى أثناء ذلك يقرؤها قراءة صامتة ، ثم يكتبها فى كراسته .

● **بطاقات الأسئلة الكثيرة** : وتتناول قصصا وموضوعات قصيرة متدرجة ، وفى نهاية كل منها أسئلة كثيرة متعددة يجيب عنها التلميذ بعد قراءتها صامته .

وهذه البطاقات يمكن الانتفاع بها فى السنوات المختلفة بالتعليم الأساسى بشرط أن يراعى فيها التدرج ، من حيث الأسلوب والمعنى والطول وطرق صياغة الأسئلة ، وهذا إلى جانب ما يقرؤه التلميذ فى الكتب المقررة وفى المكتبة قراءة صامتة .

ويمكن تفصيل **خطوات درس القراءة الصامتة فى الكتاب ذى الموضوعات المتنوعة ، والكتاب ذى الموضوع الواحد وفى القراءة الحرة كما يلى :**

أ) تدريس كتاب القراءة ذى الموضوعات :

● قبل التدريس (مرحلة التخطيط) :

ــ قراءة الموضوع الذى سيدرس .

ــ وضع أسئلة فى هذا الموضوع غير مباشرة تثير عقلية التلميذ قبل أن يستطيع الإجابة ، وبعبارة أخرى ألا تكون الإجابة من نص الموضوع مباشرة .

ــ شرح الكلمات التى يحتمل أن يسأل عن معناها التلاميذ فى جمل

ــ تكملة فكرة ناقصة فى الموضوع إن بدا الموضوع ناقصا .

ــ إعداد مايمكن أن يحتاج إليه الموضوع من وسائل الإيضاح كالمصورات والنماذج والرسوم وما إلى ذلك .

● فى غرفة الدراسة (مرحلة التنفيذ) :

ــ يكتب المدرس على السبورة الأسئلة التى أعدها للدرس ، وله أن يستحضر هذه الأسئلة مكتوبة على سبورة إضافية ، وله أن يكتب هذه الأسئلة فى أوراق توزع عليهم ، وله أن يكتفى بالإجابة الشفوية .

ــ يطلب المدرس إلى تلاميذه أن يقرءوا القطعة صامتين على أن يحدد لهم زمن القراءة بخمس دقائق إلى عشر مثلا .

ــ بعد القراءة الصامتة يطلب المدرس إلى تلاميذه أن ينكسوا الكتب أمامهم ، ثم يناقشهم مناقشة شفوية فى الإجابة عن الأسئلة السابقة إن كان يريد الاكتفاء بالمناقشة الشفوية ، وله بعد المناقشة الشفوية أن يطلب إلى تلاميذه تصحيح ماكتبوا فى الإجابة ، إن كان قد كلفهم تحرير الإجابة .

ــ يجمع كراسات القراءة قبل المناقشة الشفوية ؛ ليعرف عند تصحيحها مقدار استفادتهم من القراءة ، ثم يأخذ بعد ذلك فى المطالعة الجهرية .

ــ إذا أخطأ التلميذ القارىء تركه المدرس يقرأ حتى ينتهى من فقرته ، ثم يطلب إليه أن يعيد القراءة ، حتى إذا وصل إلى مكان الخطأ استوقفه عنده وناقشه فيه ، وأشرك غيره من التلاميذ فى هذه المناقشة ، على أن تكون مناقشة مؤدبة لا تحرج ولا تسىء .

— إذا انتهى هذا التلميذ من القراءة طلب إلى غيره أن يقرأ الفقرة التالية ، وصنع معه فى صوابه وخطئه ماصنع مع التلميذ الأول .

— هنالك كلمات يقف التلاميذ أمام معناها حائرين ، فعلى المدرس أن يعودهم ان يفهموا معانى هذه الكلمات من السياق العام للقطعة .

فإن لم يفدهم السياق العام أحالهم على معجم الكتاب الذى بأيديهم ، أو أحالهم على المعجمات اللغوية الصغيرة التى لديهم .

فإذا كان لابد أن يعرض لشرح بعض الكلمات ، فليكن ذلك بعد المناقشة ، وقبل القراءة الجهرية .

وخير من ذلك أن يدعها لمناسباتها بمعنى أن يتيح للتلاميذ أن يسألوا عن معانى الكلمات التى غمض معناها عليهم بين قراءة تلميذ وتلميذ .

— إذا انتهت قراءة قطعة قراءة جهرية فللمدرس أن يستعيد قراءتها مرة ثانية إذا كان هنالك عدد من التلاميذ لم يقرأ . على أن تكون الإعادة للقطعة فقرة أولى ، فثانية ، فثالثة

أما تكرار قراءة كل فقرة تكرارا خاصا بها قبل قراءة تاليتها فذلك داع إلى الإملال وانصراف التلاميذ عن القارىء وتمزيق للموضوع الذى قرأه التلاميذ قراءة صامتة متصل الأجزاء .

— إذا بقى من زمن الدرس شىء صرفه المدرس فى تلخيص الموضوع الذى قرىء تلخيصا شفويا أحيانا وتحريريا أحيانا أخرى — وإن كان الموضوع صالحا للتمثيل كلف بعض التلاميذ تمثيله بين أيدى إخوانهم .

(ب) تدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد :

— يقرأ المدرس هذا الكتاب كله قبل أن يكلف تلاميذه قراءته ليحدد النقط البارزة فيه ، وليضع فيه مناقشات مناسبة للكتاب .

— تطبع هذه المناقشات وتوزع على التلاميذ عند تكليفهم قراءة الكتاب ، ويطلب إليهم العناية بالإجابة عن هذه المناقشات فى كراسة القراءة التى يجب أن تخصص لها .

ــ تخصص حصة كل أسبوع على أن تحدد لهذه الحصة صفحات مناسبة للكتاب ، وينبه التلاميذ إلى هذه الصفحات قبل الدرس بزمن مناسب .
ــ تستعاد قراءة المناقشات سؤالا سؤالا ، وتستعرض الإجابات عنها ، ويصح أن يقطع نصف حصة مثلا فى ذلك . على أن يطلب إلى التلاميذ المخطئين تصحيح خطئهم فى كراساتهم .
ــ يستغل الباقى من الحصة فى القراءة الجهرية على أن يقرأ كل تلميذ فقرة أو فقرتين . ويتبع فى تصحيح الخطأ وفى شرح الكلمات ماذكر سابقا .
ــ ليس بلازم أن يقرأ المقدار الذى خصص من الكتاب لهذه الحصة قراءة جهرية ؛ لأن التلاميذ قد قرءوه من قبل فى منازلهم ــ وإذا تبين أن بعض التلاميذ لم يقرءوا ، فعلى المدرس أن يتخذ من الوسائل المحببة مايحملهم على القراءة .
ــ فى الحصة التالية ينتقل المدرس مع تلاميذه إلى الصفحات المقررة لها ، ويتبع فيها مااتبع فى الصفحات التى قررت للحصة السابقة .
ــ كراسة القراءة تحتاج إلى عناية المدرس والتلميذ ، فعلى المدرس أن يردد النظر فيها وأن يلحظها بالرعاية التى يلحظ بها كراسة الإنشاء .

(جـ) دروس القـراءة الحـرة :

● القراءة فى مكتبة الفصل :

ــ يستعير المدرس مكتبة الفصل من مكتبة المدرسة العامة .
ــ يسلمها للتلميذ الذى اختاره زملاؤه فى الفصل أمينا للمكتبة .
ــ يعد عند الأمين دفتر خاص للاستعارة يعد فيه صفحة لكل تلميذ وفى هذه الصفحة يدون البيانات الآتية : اسم الكتاب ، وتاريخ الرد ، والتوقيع .
ــ تكتب قائمة بكتب مكتبة الفصل تعلق فى الفصل أمام التلاميذ .
ــ يذكر المدرس للتلاميذ بيانات قصيرة عن كل كتاب فى هذه المكتبة أول مايستحضرها لهم .
ــ لا يعار التلميذ كل مرة إلا كتابا واحدا ، ولا يبقى الكتاب عند المستعير مدة طويلة ، ويصح أن يكون متوسط مدة كل كتاب أسبوعا .

— على التلميذ أن يسجل عن الكتاب الذى يستعيره شيئا إما تلخيصا ، وإما نقدا ، وإما تعقيبا بالتأييد أو بغيره .
— على المدرس أن يردد النظر فيما يسجله التلاميذ عن كتب مكتبة الفصل ، ويناقشهم فيه .
— يجب أن تكون لكل تلميذ كراسة خاصة بهذه المكتبة .

● **قراءة الصحف والمجلات :**

الصحف والمجلات تشوق التلاميذ ، فعلى المدرس أن يجعل المطالعة أحيانا فيها ، وقد لا يتيسر لكل تلميذ أن يستحضر الصحيفة أو المجلة التى يريد المدرس أن يجعلها موضوعا للمطالعة .

فيكفى أن يقرأ موضوع قراءة سمعية ، بمعنى أن يقرأ تلميذ والباقون يسمعون له ، على أن يكون ماقرىء موضوعا للمناقشة فى بقية الحصة على ماذكر من قبل ، فيستفيد التلاميذ فكرة ، ويستفيدون تعبيرا شفويا ، ويستفيدون اتصالا بموضوع الساعة .

● **القراءة فى مكتبة المدرسة :**

— ينبغى للمدرس أن يأخذ تلاميذه فى فترات مناسبة إلى مكتبة المدرسة ، ويتيح لهم أن يختاروا من كتبها مايشاءون قراءته ، كأن يحدد لذلك حصة كل خمسة عشر يوما مثلا ، على أن يجلسوا فى المكتبة ليقرءوا صامتين طول الحصة ، ومهمة المدرس حينئذ الإرشاد والتوجيه لمن يحتاج إليهما ، ومهمة التلميذ القراءة وتقييد مايعن له .
— عند بعض التلاميذ نهم للقراءة الخارجية ، فلا تكفيهم كتب مكتبة الفصل ، ولا يتسع لهم وقت المكتبة المدرسية العامة ، فمن الخير أن تتاح لهؤلاء التلاميذ الاستعارة من كتب مكتبة المدرسة العامة أيضا .
— يجب أن تكون مكتبة المدرسة العامة مفتوحة للتلاميذ وخاصة فى أوقات الفسح ، فبعض التلاميذ يميلون إلى الهدوء وقطع أوقات الفراغ بالمدرسة فى هواية القراءة الحرة ، فمن الخير أن نتيح لأمثال هؤلاء إشباع هوايتهم .
— ينبغى أن تكون هنالك كراسة يعدها كل تلميذ لتقييد ما يعن له تقييده من هذه القراءة أو عنها .

٢ ـــ تدريس القراءة الجهرية :

تتجه العناية فى القراءة الجهرية مع تلاميذ الفرق المتقدمة إلى الدقة فى الوقف ومواضعه ، وقواعده ، وإلى الضغط على بعض الحروف والكلمات ، وإلى اختلاف الصوت وتنويعه بالارتفاع والانخفاض ، والسرعة والبطء ، مما يستدعيه حسن الأداء وتمثيل المعانى . وإجادة ذلك كله تتوقف على فهمٍ المعنى ، وصدق شعور القارئ به ، **ويمكن اتباع مايأتى فى درس القراءة لتلاميذ الفرق المتقدمة :**

ـــ يقرأ التلاميذ القطعة صمتا حتى يفهموها ، مستعينين على ذلك بالمعاجم اللغوية ، ويكون ذلك إما فى الفصل ، وإما فى المنزل .

ـــ مساءلة التلاميذ بعد ذلك للتأكد من حسن فهمهم لمضمون القطعة .

ـــ تكليف أقدر التلاميذ بعد ذلك القراءة جهرا ، ثم تكليف الآخرين بعد ذلك ، حتى يجيد الجميع قراءة القطعة قراءة جيدة .

ـــ مطالبة التلاميذ بملخص شفوى للقطعة ، حتى يعتادوا ذلك دون حاجة إلى استعمال ألفاظ الكتاب .

ـــ مناقشة عامة فى جميع أجزاء القطعة ، وبيان الغرض منها ، أو فهم أسلوبها وتراكيبها .

وينبغى أن تتبع المراحل الآتية فى درس القراءة :

ـــ بعد إعداد الموضوع الذى اختير للقراءة يقف المدرس فى مكان بحيث يشرف على جميع التلاميذ ، ويبدأ درسه بمقدمة سهلة قصيرة ، لها ارتباط بموضوع الدرس ، ويلاحظ أن تكون غير متكلفة ، ويشترط أن تثير فى نفوس التلاميذ ماسبق أن عرفوه ، مما له صلة بالدرس الجديد ، ويمكن الاستعانة على ذلك بعرض النماذج والصور وجميع وسائل الإيضاح الضرورية ، على أن ينتهى المدرس من ذلك بسرعة ، ثم يدون موضوع الدرس على السبورة .

ـــ يقف وقفة صحية ممسكا بكتابه ، ثم يقرأ القطعة قراءة نموذجية ، تمهيداً لإلمام التلاميذ بمعناها إجمالا ، وتسمى هذه القراءة القراءة الأولى .

ـــ مناقشة التلاميذ فى شرح معانى الألفاظ الصعبة ، والأساليب الغامضة فى الجزء المقروء ، ولا يلجأ المدرس إلى ذلك إلا حينما يشعر بحاجة تلاميذه إلى ذلك ، وينبغى

أن يسجل هذه الكلمات ، أو الأساليب مع معانيها المشروحة فى مذكرة إعداد الدروس .

— تقسيم الموضوع إذا كان طويلا إلى فقرات ، ثم يبدأ بقراءة الفقرة الأولى قراءة يراعى فيها إخراج الحروف من مخارجها مع تمثيل المعانى ، ثم يدعو المدرس بعد ذلك أقدر تلاميذه على محاكاته فى قراءة هذه الفقرة ، ويمكن أن يستغنى المدرس عن القراءة النموذجية بتكليف القادرين من التلاميذ القيام بها .

— بعد أن يقرأ عدد كاف من التلاميذ يناقشهم فى معنى الفقرة المقروءة ، وذلك بتوجيه أسئلة جزئية ، يكون قد أعدها لهم ، والغرض منها بيان مافهمه التلاميذ مما قرءوه .

— عندما يثق المدرس بأن تلاميذه قد أتقنوا الفقرة الأولى قراءة وفهما ، ينتقل بهم إلى غيرها متبعا الطريقة عينها .

— تكليف التلاميذ كتابة ملخص عن الموضوع المقروء خارج الفصل ، أو تلخيصه شفويا داخل الفصل ، أو إعداده للتمثيل إذا كان قصة صالحة لذلك .

وهناك طريقة أخرى لدرس القراءة الجهرية يمكن عرضها كما يلى :

— يبدأ التلاميذ أولا بتفهم المعنى الاجمالى للقطعة ، أعنى أنه لاينبغى أن يفاجئوا بالقراءة الجهرية بل يجب أن تسبق هذه القراءة قراءة صامتة لمدة قصيرة ينتقل بهم المدرس بعدها إلى مناقشتهم فى المفردات والأساليب التى يرى أنها تحتاج إلى شرح مع عدم الإسراف فيه ؛ وذلك حتى لا يقاطع التلاميذ أثناء القراءة الجهرية بمثل هذا الشرح ، ولأن حسن أدائهم وتمثيلهم للمعنى متوقف أولا على فهمهم معنى مايقرءون .

— تكون القراءة متسلسلة : فيقرأ التلميذ جزءا ، ويقرأ الذى بعده الجزء الثانى ، وهكذا حتى ينتهى الموضوع ؛ لأن تكرار الفقرة الواحدة عدة مرات مدعاة إلى الملل ، وليس فيه تدريب على إجادة القراءة كما يتوهم بعض المدرسين ؛ فإنه لا تمتاز فقرة عن فقرة فى هذا الغرض . وإذن فالواجب أن نتجنب هذا التكرار لنحتفظ باهتمام التلاميذ واتصال الفكرة .

— التنويع فى طريقة القراءة الجهرية : فأحيانا يقرأ التلميذ والتلاميذ يستمعون له

وكتبهم مفتوحة كما هى العادة المتبعة الآن فى مدارسنا ، وأحيانا يقرأ وكتبهم مغلقة ، حين يقرأ واحد منهم موضوعا فى مجلة ، أو بحثا أعده وحده أو بمعونة المدرس فى موضوع يهمهم . وأحيانا يتلو عليهم المدرس موضوعا يختاره أو فصلا من قصة . ومن مزايا ذلك التنويع أن نحتفظ بانتباههم إلى الدرس طول الحصة ، وأن نعودهم حسن الاستماع كما نعودهم حسن القراءة ، على أن هذا الاستماع الطويل إلى القارئ الجيد أسلوب من أساليب تمرين التلاميذ على وضوح النطق وجودته

ــ ليس للمدرس أن يكتفى بشرح المفردات والأساليب ، بل عليه أن يقوم مع التلاميذ بتحليل القطعة ومناقشة ما فيها من أفكار بنقدها والتعليق عليها . وكثيرا ماتتضمن القطعة إشارة إلى بعض الحوادث التاريخية ، أو التقاليد الاجتماعية ، أو الشخصيات البارزة ، فعليه أن يقوم بتوضيح كل ذلك مع مراعاة مدارك التلاميذ الذين أمامه وخبرتهم ، على أنه لا يجوز أن يسرف فى هذا الشرح إسرافا يحيد بالقراءة عن المقصودة منها ويجعلها درس معلومات وثقافة عامة ، ولا أن يقتصد فيه اقتصادا مخلا فلا يمس هذه المسائل إلا مسا سطحيا ، وعلى أية حال فلا ينبغى أن يكون ذلك الشرح فى خلال قراءة التلميذ .

ــ يطالب المدرس تلاميذه بتلخيص معنى ماقرءوا بعبارة من عندهم ؛ ليتحقق من وضوح الفكرة فى أذهانهم ، وليساعدهم على اكتساب القدرة على التعبير . وبنوع خاص يجب أن ينال اختصار الموضوعات الطويلة عناية المدرس ، فعليه أن يكلفهم بين حين وآخر تلخيص موضوع طويل فى بضع فقرات لاتتحمل أكثر من إبراز الفكرة الأساسية فى الموضوع ، ويكون ذلك شفويا أحيانا وتحريريا أحيانا .

ــ يميل بعض التلاميذ إلى أن ينقد بعضهم بعضا فى القراءة ، ولا مانع أن نسمح بهذا فى بعض الأحيان ، ففيه مايحمل التلميذ القارئ على العناية بقراءته ، ويحمل سائر التلاميذ على الانتباه طول الدرس ، على أنه يجب ألا نبالغ فى تشجيعهم على إصلاح أخطاء زملائهم ؛ خشية أن هذا التشجيع يثير التلاميذ بعضهم على بعض ، والأفضل أن يحدث التصحيح من المدرس نفسه فهو أرفق بالتلميذ من إخوانه .

ــ يعنى بجودة نطق التلاميذ ووضوحه ، وإخراجهم الحروف من مخارجها . ومن الأفضل أن يعتمد المدرس على الاستماع للقارئ دون أن يتتبعه فى الكتاب ، فذلك أحرى ألا يغفل عن أخطاء النطق التى يقع فيها التلميذ .

— يتجلى فى قراءة التلاميذ حسن الأداء ، بالتعبير عن المعنى تعبيرا يوضحه ويمثله من غير تكلف أو تصنع فى نبرات الصوت ، بل يجب أن تتنوع هذه النبرات تنوعها الطبيعى الذى يتناسب مع المعنى ، فلا ترتفع إلا إذا كان الموقف يتطلب ارتفاعها ، ولا تكون نبرة تعجب أو تأسف مثلا إلا إذا كان المعنى يقتضى ذلك ، ولا يضغط على اللفظ أو يؤكد إلا إذا كانت له أهمية خاصة فى العبارة ، ومن حسن الأداء أن يمرن التلاميذ على مواضع الوقف ومتى يكون حسنا ، ومتى يكون رديئاً ، وأن يعرفوا العلة فى ذلك متى كان فى إمكانهم أن يفهموها .

— ومن الواضح أن التلاميذ لايجيدون هذا الأداء الحسن إلا إذا فهموا المعنى حق الفهم ، ومن أجل ذلك حرصنا من أول الأمر على أن يبدءوا بتفهم المعنى الإجمالى للقطعة عن طريق القراءة الصامتة مدة قصيرة ، ومناقشة المعلم إياهم قبل القراءة الجهرية .

— **خطوات الدرس فى القراءة الجهرية :**

● **المقدمة** : وتكون بمناقشة الصورة التى فى أعلى الدرس ، أو بعرض الصور والنماذج المتصلة بالدرس ، أو بإعداد أسئلة مثيرة لانتباه التلاميذ .

● **العرض والمراجعة الجزئية** : ويكون ذلك بالقراءة العامة التى يقصد منها فهم الموضوع أو القصة فهما عاما . وينبغى أن يذكر ما سيراعيه فى أثناء هذه القراءة من التزام إخراج الحروف من مخارجها وهكذا ، وأن يدون الأسئلة التى سيوجهها إلى التلاميذ للوصول إلى معانى الكلمات الصعبة ، وأن يقسم الموضوع فى أثناء العرض إلى فقرات ، مع تدوين أسئلة المراجعة الجزئية لكل فقرة .

● **التطبيق والمراجعة العامة** : وهنا يكلف المدرس التلاميذ قراءة الدرس قراءة عامة ، للتأكد من صحة النطق والأداء ، وأن يكتب عقب ذلك أسئلة مختلفة يوجهها إلى التلاميذ ؛ للوقوف على فهمهم للموضوع والغرض منه ، ثم تكليفهم تلخيص الموضوع شفويا فى الفصل ، أو كتابة ملخص له خارج الفصل ، أو إعداده للتمثيل إن كان صالحا لذلك .

والمدرس النابه يلتفت إلى ما يلى :

ـــ ليكن جل عنايتك موجها للغرض الأساسى من درس القراءة وهو أن يجيد التلاميذ القراءة ، مع السرعة المناسبة ، وأن يفهموا ماقرءوا .

ـــ لا تسهب فى المقدمة ، وليكن شرحك سهلا شائقا مختصرا ، مقصورا على الضرورى .

ـــ استعن بالتلاميذ بقدر مايمكن ، واجعل لهم أثرا بارزا فى الدرس كله على العموم ، وفى شرح المعانى وتصحيح الأغلاط على الخصوص .

ـــ اتخذ كل مايمكنك من الوسائل لإيضاح المعنى ، ولكن لاتفرط فى ذلك .

ـــ كن حكيما حليما فى إصلاح الغلطات ، فلا تتبع الهفوات ، ولتكن إلى التشجيع والتنشيط أقرب منك إلى تثبيط الهمم .

ـــ لا تبدأ بتصحيح الأغلاط إلا بعد أن ينتهى التلميذ من قراءة الجزء المخصص له .

ـــ إذا كانت هناك غلطات منتشرة بين التلاميذ فقف عندها ، وأوفها حقها من العناية .

حادى عشر ـــ التخلف فى القــراءة :

يعرف الطفل المتخلف فى القراءة بأنه كل طفل يكون تحصيله المدرسى فى القراءة أقل من تحصيله فى باقى المواد الدراسية الأخرى ، ومن مستوى ذكائه العام بمقدار سنة ونصف السنة (٥) كما يعرف بأنه الطفل الذى تقل درجاته فى اختبارات القراءة المقننة من سنة إلى ثلاث سنوات فأكثر عن متوسط الدرجة التى تناسب عمره الزمنى أو عمره العقلى (٦).

والحديث عن أسباب التخلف فى القراءة ، وتشخيص هذا التخلف فى شكلى القراءة الصامتة والجهرية ، والقراءة العلاجية يمكن عرضه فيما يلى :

---

(1) Schonell, F.J.: Backwardness In Subjects, Univ. of London Press 1945 p. 65.

(2) Vernon. M. D.: Backwardness In Reading: A Study of Its Nature And Origin. Combridg Univ. Press 1957. p. 6.

أسباب التخلف فى القراءة :

أسباب التخلف فى القراءة كثيرة ومتنوعة . وقد ذكر صاحب كتاب دليل القراءة العلاجية أن من أسباب التأخر فى القراءة أسبابا جسمية ، منها ضعف الصحة العامة ، وعيوب الغدد ، والبصر ، والسمع ، وعوامل الاستعداد ، والذكاء ، واللغة ، والخبرة السابقة .

وفيما يلى عرض موجز لهذه الأسباب :

١ ــ الأسباب الجسمية : الأطفال الذين يشكون علة جسمية لايتعلمون بسهولة ، كما يتعلم الأصحاء . فهم يتغيبون عن المدرسة ويفقدون لذلك تعرف بعض المفردات اللغوية التى يحتاج تعرفها إلى التدريب على استخدامها فى سياقات مألوفة وتكرارها عددًا من المرات . وفى بعض الأحيان تبدو الكلمات الجديدة فى سياق كلمات فات للطفل أن يدركها ، وبذا تكون المادة الجديدة مضاعفة الصعوبة على تلميذ المرحلة الابتدائية .

(ب) **عيوب الغدد** : هناك علاقة موجبة بين عيوب الغدد والعجز فى القراءة . وكقاعدة عامة فإن العناية الطبية ضرورية قبل أن يستجيب الطفل المتخلف للقراءة السليمة .

(جـ) **السمع** : الأطفال الذين يعانون من عيب فى السمع لايتعلمون اللغة بسهولة . أما الأطفال الصم تماما فيمكنهم أن يتعلموا القراءة باستخدام طرق أخرى مناسبة .

(د) **البصر** : بالرغم من أن كثيرا من القراء لديهم عيوب بصرية تعوقهم عن القراءة فإن بعض الأطفال لا يفشلون فى تعلم القراءة لضعف بصرهم أساسا .

٢ ــ عوامل الاستعداد : تعليم القراءة عادة هو المنشط الرئيسى لتلاميذ الصف الأول ، وبداية تعليم القراءة ترتبط غالبا بالعمر العقلى كمحك للدلالة على

القدرة على تعلم القراءة ، غير أن هذا المحك وحده لا يصلح للتنبؤ بالقدرة على القراءة ؛ لأن القراء القادرين يمتلكون بداية ناجحة فى أول اتصالهم بالقراءة ، وهى ماتسمى بعوامل الاستعداد للقراءة . ومن أهمها : تصور العلاقات ، ومتابعة تعاقب الأفكار ، وتنظيم المادة ، وقوة الذاكرة . وربما كانت هذه العوامل من جوانب الذكاء العام .

٣ ــ الذكاء : الأطفال الأذكياء يقرءون بسهولة عن الأطفال الأقل ذكاء . غير أن جميع الأطفال الأذكياء لا ينجحون فى تعلم القراءة ، وكذلك يفشل الأقل ذكاء فى تعليمها . والمدرس الذى يريد الحصول على إجابة قاطعة عن درجة الذكاء التى تسمح له بتعليم القراءة ــ لا يستطيع أن يجد مثل هذه الإجابة ؛ ذلك أن عوامل كثيرة بالإضافة إلى الذكاء يمكن أن تؤثر فى نجاح الطفل فى القراءة ، كما أن اختبارات الذكاء مختلفة فى نتائجها من اختبار لآخر ، كما أن الأطفال لا يحصلون دائما على درجات ثابتة فى الاختبار نفسه . وفضلا عن ذلك فإنه حتى إذا كانت درجة الاختبار العقلى مقياسا صادقا وثابتا للعمر العقلى ، فينبغى أن نكون قادرين على أن نقيس قياسا موضوعيا مماثلا فعالية أساليب المدرس ونوعية مواد التدريس ، بل جميع العوامل المتغيرة فى الموقف التعليمى .

غير أنه يمكن القول ، بعد مراعاة المتغيرات السابقة ، إنه فى الفصل المتوسط ، بمواد تعليمية متوسطة ، وبمدرس متوسط ، فإن إجماع آراء الخبراء تنعقد على أن العمر العقلى الذى يبلغ أربعا وثمانين شهرا يعتبر عمرا مقبولا للبدء الرسمى للطفل فى القراءة . ومعنى ذلك أن الطفل السوى الذى يبلغ من العمر اثنين وسبعين شهرا ، أى ست سنوات ربما كان غير مستعد لتعلم القراءة ، وقد يصاب بالفشل إذا حاول تعلم القراءة .

٤ ــ اللغــة : هناك مجموعة من الاعتبارات يجب أن تتحقق فى اللغة التى يستخدمها كتاب القراءة ، وإلا ساعدت اللغة فى تعويق الطفل فى القراءة واعتبر متخلفا : منها أن تكون الصفحة المطبوعة ــ وبخاصة فى بداية القراءة ــ تمثيلا للغة

---

(7) Kottmeyer, W.: Handbook For Remedial Reading, U.S.A. 1947 pp. 37 - 137.

السفهية التى يمارسها الطفل . ومنها أن هناك فروقا كبيرة بين الأطفال فى مدى المفردات حين يبدءون فى تعلم القراءة ، وأن بعض الأطفال لا يصلون فى النضج اللغوى إلى ست سنوات حتى إنهم لا يتقنون التكلم فى جمل ، وبعضهم يكونون قد تعلموا وضع الكلام فى نظام يختلف عن لغة الكتابة السهلة الصحيحة . فلغة مادة القراءة يجب أن تكون لغة الطفل إذا أريد له أن يكتب معنى الصفحة المطبوعة .

٥ ــ **الخبرة السابقة** : نحن نأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة فى ضوء مانحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة . فالأطفال المحرومون والذين لم يتمتعوا بخبرات سعيدة فى طفولتهم كثيرا مايجدون أن مايقرءونه لا يعنى شيئا . فالأطفال الذين يقطنون فى أحياء فقيرة كثيرا مايجدون أنفسهم غرباء عن حيوانات الحقل وتجربة الحقل مثلا ، وعن النزهات والبحيرات والمحيطات ، أو يختلط لدى أهل الريف الأمر بالنسبة للأشخاص الذين يقدمون لديهم خدمات مثل ساعى البريد ، والشرطى ، ورجل الإطفاء . وهؤلاء الأطفال ذوو الخبرات البائسة غالبا مايعانون فى تعلم القراءة من مشكلات انفعالية واجتماعية ؛ ولذلك تبدو أهمية الاستعداد للقراءة وتنميته لدى مثل هؤلاء الأطفال حيث تعد برامج مفيدة لما قبل مناشط القراءة للأطفال ، حيث يتم إعداد مقترحات لإيجاد خلفية للقراءة تنمى اللغة والخبرات السابقة وتساعد فى الحصول على تكيف انفعالى واجتماعى .

تشخيص التخلف فى القراءة :

يحتفظ المدرسون المجربون بسجلات مفصلة عن التلاميذ المتخلفين قرائيا ، والسجلات فى حقيقتها قوائم تشخيصية وضعها هؤلاء المدرسون عن تلاميذهم ، وهم يعدلون هذه القوائم باستمرار . والقائمة التى نعرضها هنا يمكن أن يسترشد بها المدرس بالإضافة إلى اختبارات القراءة ، وجهاز سماع الأصوات ، والسجلات الصحية ، ودوسيهات خاصة بكل طفل . وتتكون القائمة من أربعة أقسام هى :

١ ــ **معلومات عامة** : وهى : اسم المدرسة ، وتاريخ الميلاد ، والصف ، وعدد الأيام فى الروضة ، والسن عند دخول المدرسة ، والحضور فى المدرسة ، والرسوب ، والاتجاه نحو القراءة ، والاضطراب الانفعالى ، والخلفية الأسرية ، والاهتمامات ، والتكيف الاجتماعى ، والخبرات العامة .

وجدير بالذكر أن المعلومات عن عدد الأيام فى الروضة ، والسن عند دخول المدرسة يلقى الضوء عن الأسباب المحتملة لصعوبة القراءة التى تواجه الطفل — فبعض الأطفال يرغمون على القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها ؛ ولذلك فمن المستحسن أن نعرف الظروف التى بدأ فيها الطفل خبرات القراءة ، وسجلّ الحضور فى المدرسة يُقَدِّم مثل هذه المعلومات . وعدد سنوات الرسوب ، وخلفية المنزل ، والاهتمامات ، والخبرات السابقة للطفل ، والاتجاه نحو القراءة ، كل ذلك يمكن أن يحدث له اضطرابات انفعالية تؤثر فى تكيفه الاجتماعى . فالأطفال الذين يعانون عجزا خطيرا فى القراءة كثيرا مايكونون نافرين وغير متعاونين ، ويتمادون فى معاكسة المدرسين . ومعرفة هذه الخلفية مرغوب فيها ؛ لأنها تمكن المدرس من أن يفهم الاتجاه الاجتماعى للتلاميذ ، وتكوين اللطف والعطف اللذين يساعدان فى نجاح التعليم العلاجى .

وفهم صعوبات الطفل ومشكلاته ينبع عادة من الرابطة القريبة بين التلميذ والمدرس فى التعليم الفردى . ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام قوائم الاهتمامات . وهى عبارة عن استبيان شفهى يملأ عن طريق مقابلة ويعطى حقائق لازمة عن عادات التلميذ واتجاهاته والخلفية العامة عنه ، وهى جزء من السجلات التشخيصية لدراسة الطفل . وهى مفيدة لأن استخدام الاختبارات يثبط عزم القارئ الضعيف . كما أنه من الواضح أن بنود قائمة الاهتمامات لاتعطى بالضرورة صورة كافية لمشكلات الطفل الانفعالية والاجتماعية . فكثير من الحالات تسوغ القيام بتحليل شامل بواسطة اختصاصى كفء فى الميدان . غير أن هذه القائمة تفيد المعلمين بالعوامل التى تؤثر على عرقلة الأطفال واستعدادهم عن تعلم القراءة . ويتم مَلْءُ القائمة عن طريق مقابلة غير رسمية يسجل فيها إجابات الطفل فى أثناء المقابلة .

وبنود قائمة الاهتمامات هى :

— ماذا تريد أن تعمل حينما يكون لديك وقت فراغ ؟

— ماذا تعمل عادة بعد المدرسة ؟

(فى المساء — يوم السبت — أيام الجمعة)

— ماعمر إخوتك الذكور والبنات ؟

— ما الاندية التى تنتمى إليها ؟
— هل تحب أن تقرأ ؟
— هل تحب أن يقرأ لك أحدهم ؟

٢ — الاختبارات الجسمية والحسية : هذه الاختبارات مرغوب فيها ، وخاصة إذا عمل بنتائجها وأزيلت الصعوبات الجسيمة والحسية . وتشمل هذه الاختبارات : القلب ، والرئتين ، والأسنان ، ونقص الفيتامينات ، سوء التغذية ، واللوزتين ، والزوائد الأنفية ، واضطرابات الغدد ، وعيوباً أخرى ، والأوفثالموجراف [٨]، وعيوب الكلام ، وجهاز السمع ، واليد المفضلة ، والعين المفضلة ومشكلات البصر .

٣ — اختبارات الذكاء والتحصيل :

يستخدم المعلمون المعالجون أنواعا من اختبارات الذكاء ؛ لكى يتبينوا بسرعة مايمكن أن يتوقع من الطفل . غير أنه لايوجد من يعرف على نحو مُرْضٍ مايقيسه اختبار الذكاء . وقد لاتعطى نتائج ثابتة . وسواء أنال الطفل درجة دنيا أو عليا يجب أن يعنى ذلك فى واقع الأمر فرقا بسيطا بالنسبة لمدرسى القراءة المعالجين .. واختبارات الذكاء التى تستخدم الورقة والقلم وتطلب من الطفل أن يقرأ أسئلة الاختبارات هى فى الواقع عديمة الفائدة لمعلم القارىء المتخلف . ويمكن اعتبار اختبار « ستانفورد — بينيه » أو اختبار الذكاء الابتدائى أو اختبار الذكاء الثانوى من أحسن مايعتمد عليه من مقاييس القدرة العامة ، وهذه المقاييس يمكن أن تستحق الثقة التى وضعت فيها ، غير أن اختبار « ستانفورد — بينيه » يجعل أهمية كبيرة للعامل اللغوى وهى الناحية التى يعانى القارىء المتخلف نقصا فيها .

ويمكن استخدام اختبارات مقننة فى الهجاء . فقياس القدرة على الهجاء يساعد المعلم ويعطى صورة أكثر دقة من أحكام المعلمين .

كما يجب استخدام اختبار فى القراءة الجهرية بهدف تشخيص العجز ؛ فهو يعطى المتمكن فرصة تحليل مهارات القراءة التى لا يمكن تقويمها باختبار القراءة الصامتة .

---

(٨) الأوفثالموجراف جهاز يستخدم فى تسجيل حركات العين .

وفى اختبار القراءة الجهرية يكشف لنا مدى معرفة الكلمات المستخدمة ، وأصوات الحروف ، والإدغام ، والنطق الجيد . ويمكن أن تظهر أخطاء مثل النطق المعكوس ، والحروف المعكوسة ، والحذف ، والإبدال ، وإهمال علامات الترقيم ، والتكرار ، وعيوب الحديث ، وسوء النطق ، وفقدان مكان الكلمة ، واستعمال الأصابع فى أثناء القراءة .

ويمكن استخدام الاختبار المتدرج فى القراءة الجهرية [٩]. وهو اختبار حسن شحاته ، وهو أول اختبار من نوعه فى اللغة العربية . وقد خصص للصفوف من الثالث الابتدائى للثالث الثانوى ، وهو يقيس مهارات : سلامة النطق ، وعدم الإبدال ، وعدم الحذف ، وعدم التكرار ، والضبط النحوى ، والنطق الإملائى . وهو اختبار مقنن وضعت له معايير تحدد العمر القرائى للتلميذ ، ومستواه القرائى داخل الصف الدراسى الواحد ، وهو مستوى متقدم ، ومتوسط ، وأقل من المتوسط ، والاختبار به بطاقة لرصد الأخطاء وبيان أنواعها .

أما اختبارات القراءة الصامتة فتصنف عادة فى : اختبارات المسح واختبارات التشخيص . وغرض اختبار المسح هو الإمداد بدرجة واحدة يمكن أن تعبر بالتقريب عن مستوى قراءة التلميذ . وتستلزم سلسلة من بنود متدرجة فى صعوبتها ، وهى تزود المعلم بمقاييس تقريبية للتحصيل فى قراءة مجموعة من الأطفال ، وهى مختصرة وأرخص من الاختبارات التشخيصية المطولة .

أما التعليم الفردى المخطط بعناية فيستخدم الاختبارات التشخيصية الصامتة . ويقيس نوعا واحدا من مهارات القراءة . فالقدرة القرائية معقدة ذات مهارات كثيرة . فقد يحصل طفل على درجة فى مستوى الصف السابع فى اختبار مسحى ، ويكون ماهرا أو معوقا فى مهارة ما عن طفل آخر يحصل على الدرجة نفسها . فاختبارات المسح فى القراءة تستعمل فى تقدير تحصيل إحدى المجموعات ، أو لبيان تأثير برنامج تعليمى لمجموعة كبيرة . والاختبارات التشخيصية أفعل فى تخطيط التعليم الفردى لطفل أو لكثرة من الأطفال . وتختلف الاختبارات فى مدى قدرتها على التشخيص . فاختبارات القراءة فى المرحلة الأولى يمكن أن تقيس بعض المهارات الأولية فقط ، أما

---

(٩) حسن شحاته : اختبار القراءة الجهرية المتدرج ١٩٨١ ، كلية التربية جامعة عين شمس (رسالة دكتوراه) .

إمكانية الحصول على تشخيص مفصل فتزداد بازدياد العمر وقدرة الأطفال على القراءة .

٤ ــ تحليل العجز فى القراءة :

يختلف نمط العجز فى القراءة باختلاف شكل القراءة : جهرية أو صامتة . ويتم تعرف مظاهر العجز فى القراءة بنوعيها باستخدام اختبارات مقننة موضوعة بهدف التشخيص . فاختبارات القراءة تعطى المدرس الفرصة لتعرف المهارات التى يتقنها الطفل والتى لايتقنها . كما أنه يلاحظ مظاهر التخلف لدى التلميذ . **وتشخيص العجز فى القراءة الجهرية يمكن أن تعبر عنه القائمة التالية :**

(أ) يستعمل فى معرفة الكلمات : التخمين ، الشكل العام ، الهجاء ، النص .

(ب) يعرف فى تحليل الكلمات : أسماء الحروف ، أصوات الحروف .

(جـ) يستعمل الأخطاء الميكانيكية التالية : نطق عكس الكلمة ، خلط الحروف ، خلط الكلمات ، حذف الحروف ، حذف الكلمات ، إبدال الكلمات ، إهمال علامات الترقيم ، تكرار الكلمة ، نطق الجملة كلمة كلمة .

(د) وجود عائق فى حركات العين يتمثل فى : بُعْد المسافة بين رؤيتها ونطقها ، فُقْدان مكان القراءة ، استخدام الأصابع وتتبع المقروء .

(هـ) وجود عائق صوتى يتمثل فى : عيب فى النطق ، اضطراب فى الصوت .

أما مظاهر التخلف فى القراءة الصامتة فيمكن تحديدها فى القائمة التالية :

ــ البطء فى القراءة ، والتلفظ ، وتحريك الراس ، وعدم الفهم .

ــ عدم القدرة على استخدام القاموس ، ودوائر المعارف ، والمكتبة والقراءة الكشطية .

ــ عدم القدرة على اتباع التعليمات ، أو تعرف الفكرة الرئيسية ، أو استرجاع التفاصيل .

القــراءة العــلاجيـــة :

يتصف المتأخر قرائيا بعدم قدرته على الاستقلال فى تعرف الكلمات . والهدف الأول للتعليم العلاجى هو تنمية الاستقلال فى تعرف الكلمات عن طريق تمكين التلميذ من مهاجمة الكلمات باستخدام الطرق الأربع الآتية :

ـــ ينظر التلميذ إلى الكلمة بعناية كى يستطيع أن يتعرفها بشكلها العام أو بمثيلتها من الكلمات التى يعرفها .

ـــ يقرأ النص سريعا بحثا عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة .

ـــ يقطع الكلمة إلى مقاطع .

ـــ يمزج أصوات الحروف معا برفق حتى ينطق الكلمة .

ومزج الأصوات أحسن مايتعلمه التلميذ المتأخر فى القراءة بعد أن يكون رصيدا مائة كلمة على الأقل ويتعرفها بصريا . ويجب أن يكون نظام المزج الصوتى بسيطا ، فإذا تمكن الطفل من الاقتراب من نطق الكلمة فإنه يستطيع أن يستعين بإشارات النص . وهو فى هذه الحالة لديه حروف صوتية يرجع إليها ، وعن طريقها يمكن أن يساعد نفسه بالإضافة إلى المساعدة العلمية التى تعطيها إياه الكلمات ؛ فإن معرفة أنه يملك الوسيلة التى يتعامل بها مع الكلمات غير المألوفة تعيد إليه ثقته فى نفسه .

وللتعرف البصرى لقائمة مفردات يمكن استخدام جهاز العرض السريع أى «الفلاشميتر» . وهو جهاز عرض يمكن التحكم فى سرعة عرضه لدرجة واحدة على مائة من الثانية . فإذا ما وصل الطفل إلى تعرف كلمات بصرية قليلة يمكن تعييرها وعرض كلمات أخرى ، ولا تقلل السرعة كلما قرأ الطفل قراءة صحيحة حتى يمكنه استرجاع الكلمات . فإذا توافرت وسيلة من هذا النوع فإنها عادة ماتكون مفيدة فى تنمية نوع واحد من المهارات ، فهى لا تعلم الأطفال جميع مهارات القراءة ؛ إذ أن الوسائل الميكانيكية كثيرا ماتكون مفيدة فى حفز القارىء المتخلف على بذل جهد جديد ، ذلك القارىء الذى تثبط همته الأعمال التقليدية .

ويمكن أن يمضى معلم المتأخرين فى القراءة وقتا طويلا فى الاستماع إلى الطفل وهو يقرأ جهرا . والغرض من هذه القراءة الجهرية هو مواجهة الطفل مرة بعد أخرى بمشكلة المعالجة المنهجية للكلمات غير المألوفة . وحالما يتردد الطفل أو يقف فيجب على المعلم أن يتيقظ لمراجعته بعناية ، وأن يوجهه إلى مهاجمة الكلمات ـــ الشكل العام ، السياق ، المقطعية ـــ وهذا المنشط من مناشط القراءة ينبغى أن يستمر حتى يصبح الطفل قادرا بطريقة آلية وبثقة على أن يحاول قراءة الكلمات التى لم يتعرفها بمجرد النظر إليها . ويحتاج المعلم العلاجى إلى صبر لا حدود له ، ويستطيع المعلم أن

يساعد التلميذ عن طريق الإشارة إلى الفروق المميزة للكلمة ، وعن طريق اقتراح حيل لسرعة التذكر .

والجدير بالذكر أن قدرى لطفى قدم كتابا قيما عن التأخر فى القراءة فى سنة ١٩٥٧ ابتكر فيه سلسلة من الاختبارات التشخيصية والتدريبات العلاجية المتدرجة فى الصعوبة بحيث تلائم الأطفال الذين يظهرون عيوبا معينة فى القراءة ، وكذلك يشتمل الكتاب على تدريبات خاصة ببعض الحالات المشكلة . أما الحالات التى تبلغ من التأخر والتعقيد حدا يتجاوز استعداد المدرسة وكفاية المعلم فينبغى أن تحال على العيادات النفسية أو عيادات القراءة التى نأمل أن نراها عندنا فى وقت قريب [١٠].

---

(١٠) محمد قدرى لطفى : التأخر فى القراءة تشخيصه وعلاجه فى المدرسة الابتدائية ، القاهرة ، مكتبة مصر ١٩٥٧ ص ص ٥٣ ـ ٤١١ .

الفصــل الرابع

الأدب العــربى

يتناول هذا الفصل عرضا لبعض القضايا المفيدة فى مجال تدريس الأدب العربى ، وتشمل : اللغة الإبداعية ، وأهداف تدريس الأدب العربى ، وواقع تدريس النصوص الأدبية ، وتدريس تاريخ الأدب والتراجم ، وتدريس النص الأدبى ، وتدريس البلاغة ، وتعيينات للتلاميذ ، والتذوق الأدبى : مفهومه ، ومهاراته ، وتنمية التذوق الأدبى لدى الطلاب .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

أولا ـ اللغة الإبداعية :

الكتابة نوعان : الكتابة الوظيفية ، والكتابة الإبداعية . الأولى وظيفتها الأساسية قضاء المصالح الاجتماعية المختلفة التى تعرض لنا فى الحياة ؛ ومن ثم كان لابد فيها من العناية بالوضوح والدقة على أنهما أهم الصفات المطلوبة فيها ، أما الثانية فلا تكتفى بمجرد الدقة والوضوح ، بل نتعدى ذلك إلى التعبير عن العنصر الذاتى فى تجربة الكاتب ، والكتابة الإبداعية بهذا صورة مصغرة لما نسميه الأدب والفن . فإذا عبر النص عن تجربة نفسية لشاعر ما ، وعرض هذه التجربة فى صورة فنية تثير المتعة فى معانيها فذلك الأدب الشعرى ، فالفنان يعرض لنا فى لوحة من اللوحات ، أو فى قطعة موسيقية ، أو أثر أدبى شعرى أو نثرى خبرته الذاتية ، وأثمن ما فى الفن هو هذه الناحية الذاتية التى يضيفها الفنان إلى الحياة الموضوعية حوله ؛ ولكى ندرك هذا يمكن أن نوازن بين الصورة التى يرسمها فنان والصورة،

الفوتوغرافية : ففى الأولى نجد أن الفنان يختار عناصر بعينها ليبرزها ويعيد تنظيمها ، فإذا نظرنا إليها فإننا ندرك نظرة الفنان الذاتية وتفسيره لخبرته ، أما الصورة الفوتوغرافية فإنها لا تستطيع أن تميز أو أن تفسر أو تُقَوِّم ، بل تقدم لنا الواقع الذى تقع عليه عدسة الآلة الفوتوغرافية ، وإذن فالناحية الأساسية فى الفن هى أن الأثر الفنى عبارة عن تقويم الحياة أو الناس أو الأشياء كما يراها الفنان .

وتطلق لفظة الأدب فى المجال الدراسى على الأحكام الأدبية التى يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبى ، فى ضوء القيم التى تضعها أسس البلاغة ومعايير النقد . فهو يعنى أساسا بالحكم على أدب شاعر أو ناثر ما من ناحية قوته أو ضعفه . فى ضوء المقاييس البلاغية والنقدية السائدة فى عصره ، والموازنة بينها وبين آخر التطورات لهذه المقاييس ، والحكم على أدب عصر ما كالعصر الجاهلى أو الإسلامى أو العباسى من ناحية الفنون الأدبية ، ومدى اتساعها ، والأصالة أو التقليد فيها او ما إلى ذلك ، وتتبع سلسلة التطور من عصر إلى عصر لبيان ما نال مسيرة (التراث) من عوامل نهضت به ، أو ساعدت على تخلفه ، والمذاهب والمدارس الأدبية ومبادئها وتراثها ، ومدى صدقه فى تمثيل المذهب الأدبى أو انحرافه عنه .

وينبغى أن نذكر الخطوات الأربع التى يمر فيها إنتاج الأثر الأدبى كما يلى

الخطوة الأولى هى وجود مثير أو أكثر من المثيرات التى تشد الأديب وتثيره ، **والخطوة الثانية** هى تكوين الخبرة ، وهى عبارة عن تكوين صورة فى النفس يعمل فيها الفكر والذاكرة والإحساسات المختلفة ، ويقوم العقل بتجميع أجزاء منها تجميعا خاصا ، ومن هذه كلها تتكون الصورة النفسية التى تنتقى بعض العناصر ، وترد بعضها الآخر إلى الوراء ، وهذه الخبرة تموج بها نفس الأديب فتحفزه إلى التعبير عنها لمجرد التعبير ذاته ، أو لِحَاجة تدفعه أن ينقلها إلى الآخرين ، وهذه هى **الخطوة الثالثة** ، وفيها يقوم الأديب باختيار الكلمات والصور وتنظيمها على نحو يكفل انتقالها كما يجب أن تظهر ، وتأتى **الخطوة الرابعة** حينما تؤدى الرموز والصور وظيفتها ويتمثل القارىء خبرة الأديب أو يقترب من تمثلها . فى كل أثر أدبى عظيم لابد أن يتوفر عنصران : أن يكون لديه تفسير كبير وجدير يريد أن ينقله إلى

الاخرين ، وأن تكون لديه قدرة كاملة على استعمال اللغة لنقل هذه الخبرة الكبيرة ، وبعبارة أخرى : لابد أن تكون هناك خبرة عظيمة محبوبة ، وأن تكون هناك رموز تسهل على الناس تمثل الصورة التى يعرض فيها الأديب هذه الخبرة .

أما النصوص الأدبية فهى وعاء التراث الأدبى الجيد قديمة وحديثة . ومادته التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية : فكرية ، وتعبيرية ، وتذوقية .
وأما الأدب فقد يتردد بمعنى هذ التراث ، كما قد يراد به النواحى التى تتصل بالأحكام على نتاج الأدباء ، وألوانه ومميزاته فى إطار سلسلة التطور التى مر بها هذا التراث من عصر إلى عصر ، وهذا هو أدق مفهوم له فى مجال هذه الدراسة .
وأما البلاغة فهى التى تضع الأسس الجمالية لتذوق الأدب الجيد ، أو إبداعه . ويأتى النقد ليبنى عليها معاييره ، ويبين نواحى القوة والضعف فى تطبيق هذه الأسس . وما ترتب على ذلك من اندفاعة الإنتاج الأدبى فى طريق الجودة أو انحرافه عنها .

وتعرف البلاغة بأنها العلم الذى يحاول الكشف عن القوانين العامة التى تتحكم فى الاتصال اللغوى ؛ ليأتى على نمط خاص ، وبعبارة أخرى هى التى تعمل على توضيح الطرق التى يمكن بها تنظيم الكلام ، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارىء او السامع على أكمل وجه ممكن . وهى بهذا تقدم مجموعه القواعد التى يجب أن تراعى فى النتاج الأدبى ، ويأتى الأديب شاعرا أو ناثرا فيتصل بتراث غيره ويتأثر به ، ويتفاعل معه ، ويستعمل هذه القوانين ، سواء عن دراسة لها أو عن موهبة وبصيرة منه ، وبهذا يتمثل عمل الأول فى السعى وراء القوانين الجمالية التى يرى أن تتحكم فى الاتصال بين الناس ، أما الثانى فعمله الاتصال بالناس واستخدام هذه القوانين فى ذلك الاتصال .

وإذا كانت البلاغة ترمى إلى عرض القوانين العامة التى ينبغى أن يراعيها الكاتب لكى يكون موفقا فى نقل خبرته فإن النقد لا يقتصر على هذه النتائج التعليمية ، بل إنه يحاول أن يحلل الكتابة ، ويفسرها ويقومها ، ويضعها فى مكانها فى عالم الفكر والأدب . إن البلاغة ترمى إلى تمكين الأديب من إتقان أدوات الاتصال الفعلى بالناس ، أما النقد فإنه يؤدى وظيفته حين يُقَدِّم الصورة التى يرسمها الأديب

ومهاراته فى اختيار الرموز التى تدفع القارئ إلى إدراك هذه الصورة؛ ولذا نجد أن النقد يحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة هى : ما الصورة التى لدى الفنان ؟ وما قيمتها ؟ وإلى أى حد نجح فى نقلها إلى الآخرين ؟. هذا هو النقد . وأما المعايير التى يحكمها الناقد فى تقويم الآثار الأدبية فهى ما نسميه بمبادئ النقد الأدبى .

ثانيا ـ أهداف تدريس الأدب والبلاغة :

لكل من الأدب والنصوص والبلاغة والنقد أهدافه الخاصة التى تميزها من غيرها . وفيما يلى عرض لأهداف كل من هذه الفنون [1]:

ـ تدريب الطلاب فى درس الأدب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية .

ـ وصلهم بحياة الأدباء وصلا يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم .

ـ توعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكان الأدب العربى منها .

ـ توعيتهم بتطور الأدب وسلسلة حياته وقصة تطوره ، والعوامل التى ساعدت على رقيه ، والأسباب التى أدت إلى ضعفه فى بعض الفترات ؛ لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به وإفادتهم من تراثه .

ـ توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم من خلال درس النصوص الأدبية .

ـ مساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة وعلى تحسين حياتهم وتجميلها .

ـ زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها ، بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيها رشيدا .

ـ تعريفهم بالتراث الأدبى للغتهم بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية وظروف تاريخية ألفت بينهم فى السراء والضراء .

---

(١) محمود رشدى خاطر وآخرون . المرجع السابق ، ص ص ١٥١ ـ ١٥٢ .

ـ مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه والدور الذى يجب أن يلعبوه فى حل هذه المشكلات .

ـ مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى التى مرت بها الإنسانية والحلول التى اهتدت إليها فى مختلف العصور .

ـ تمكين التلاميذ من استعمال اللغة فى نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها من خلال درس البلاغة والنقد .

ـ تنمية قدرتهم على فهم الأفكار التى اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق مافيها من جمال .

ـ زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة أو أقصوصة أو تمثيلية أو مقالة ، أو ترجمة ... الخ ، وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك مافيها من جمال .

ـ تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة كوسيلة من أجمل وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ .

ثالثا ـ واقع تدريس النصوص الأدبية :

إن التذوق الأدبى يساعد الطفل على أن يكون إيجابيا نشطا يشعر بقيمة الشعر فى حياته ، يفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبى وبين نفسه ، إن التذوق الأدبى يجعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة فى التفكير والتعبير .

إن إثارة الطفل للتذوق الأدبى فى الطفولة المتأخرة تحتاج إلى أن نشجعه على الغناء المصحوب بالحركات ، وإسماعه الكثير من الشعر والقصص الجيد ، وإتاحة الفرصة إمامه للقراءة الأدبية عن عوامل جديدة غريبة ، وعرض الصور المعبرة عن النصوص الأدبية ، شريطة أن تكون ملونة ومسطورًا بها الأبيات الشعرية التى عبرت عنها الصورة بخط واضح ، وخلق جو من المنافسة فى الحفظ والتعبير حركيا عما حفظ ، وأن يقرأ التلميذ قراءة معبرة عن الانفعالات والمعانى يعنى فيها

بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أيضا ، وكذا القيام برحلات لتوسيع دائرة خبراته ولمشاهدة جمال الطبيعة فى أشكالها وألوانها وأصواتها وحركاتها وتنوعها ، أو الحديث عن رحلات ومشاهدة أفلام تسجيلية عن البحار والأنهار والمحيطات والزروع والأشجار والثمار والطيور والحيوانات بألوانها وأحجامها وأشكالها وأنواعها . وما يرتبط بكل ذلك من كلمات وتعبيرات وأسماء للأصوات فى تراكيب سارة ممتعة .

بيد أن مدارسنا تجعل الغاية من دراسة الشعر فى المرحلة الأولى من التعليم الحفظ والاستظهار ، وتسمى دروس الشعر العربى « بالمحفوظات » ؛ ولذلك تجد القليل من الأطفال هم الذين يستمتعون بالشعر ، والمدرسة تقتل الذوق الشعرى عند الأطفال حيث يقدم الشعر بطريقة الخطابة والإلقاء ، فالمدرس يقرؤه بطريقة مصطنعة ومفتعلة وبأسلوب غير طبيعى ، أو هو يهتم بالتفصيلات الكثيرة فى تحليل الشعر مما يعوق استمتاع الأطفال به .

وما زالت المشاهدات اليومية عبر دروس المحفوظات فى مرحلة التعليم الأساسى تؤكد الاتجاه السلبى للتلاميذ حيال الشعر الذى يقدم لهم ، وتعثرهم فى فهمه وتذوقه . أضف إلى ذلك كله أن النمط الفكرى السائد فى مدارسنا هو الحفظ والتلقين والاستيعاب ، مما أضعف روح الخلق والإبداع ، الأمر الذى يدعونا إلى ثورة فكرية ؛ ليحل نمط جديد فى مدارسنا هو التفكير والإبداع ، والتذوق ؛ لنشكل الإنسان العربى المنتج والمبتكر ، المتذوق والمبدع .

إن الشعر له مكانة خاصة فى أدب الأطفال ، فهو يحتل من تراثنا منزلة متميزة بين الفنون الأدبية المختلفة ، والشعر أكثر قدرة على نقل التجربة ، ففيه النغم الصوتى ، والصور الفنية ، والنسيج اللفظى ، والبناء الفنى ، والشعر بذلك قادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة فى روح الإنسان ، وهو يجعل التلاميذ أكثر وعيا بوجودهم . فالشعر يؤسس خبرة الإنسان ، أفكاره ، ومشاعره وأحاسيسه ، والاستجابة الإيقاعية سمة مميزة للأطفال فى مختلف مراحل حياتهم ، والشعر له تأثير واضح فى نفوسهم؛ لما يتضمنه من إيقاع موسيقى، وله موقع مميز فى وجدان الأطفال .

ورغم ذلك فقد جرت العادة بين السادة مدرسى النصوص الأدبية أن يقرأ المدرس النص على تلاميذه ، ثم يأخذ فى شرح كلماته التى تحتاج إلى شرح ، ثم يشرح النص بعد ذلك بيتا بيتا إن كان شعرا ، وفقرة وفقرة إن كان نثراً ، والتلاميذ حينذاك ينصتون محاولين أن يفهموا مما يلقيه عليهم من أفكار ، وقد يدفع التفوق أو غيره بعضهم إلى المناقشة فى شيء مما يقول مناقشة قصيرة ليس فيها شيء من إظهار ذاتية التلميذ ، بل كل مافيها إنما هو محاولة الفهم لهذا الذى يلقيه المدرس أو إبداء نقد لمعنى عرض .

والمجتهد من المدرسين هو الذى يستطيع أن يأخذ بيد تلاميذه ؛ ليدركوا فى النص تصويرا جميلا من صور التصوير الأدبى ، والذى يستطيع أن يحملهم على تتبع فكرة الأديب الذى يدرس نصه .

هذا العرض الموجز يبين أن هذه الطريقة فى التدريس مملة للتلميذ ، وأنها تجافى فاعلية التلميذ وإظهار ذاتيته فى إدراك مايعرض عليه ، وأنها لا تمرن التلميذ على الاستقلال فى العمل بعض الشيء ، ولا تترك له مجالا يعبر فيه عما يفهم بلغته هو لا بلغة أستاذه إلى مافيها من سوءات لاتخفى على السادة المربين من قتل للتذوق الأدبى .

رابعا ـ تدريس تاريخ الأدب العربى والتراجم :

ـ تختار نصوص تمثل الحقائق الأدبية والتاريخية للعصر الذى يدرس ، والأديب الذى يترجم .

ـ تتبع فى تدريسها طريقة تدريس النصوص الأدبية .

ـ يزاد على المناقشات التى تدور حول النص مناقشات أخرى تتجه إلى الحقائق الأدبية والتاريخية للعصر الذى يدرس أو للأديب الذى يترجم .

– يعين للتلاميذ بعض المراجع التى ينبغى الرجوع إليها للقراءة ، على أن يكون هذه القراءة موضوعا للمناقشة فى بعض الحصص فى داخل الفصل .

– هنالك فصول فى بعض الكتب تدور حول العصر الذى يدرس أو حول الأديب الذى يترجم يمكن أن تتخذ موضوعا للقراءة الأدبية ، فينبغى تعيينها للتلاميذ .

– هنالك موضوعات فى تاريخ الأدب تجب معرفتها والإلمام بها إلماما مجملا ، ولا تستدعى وقوفا طويلا من المدرس عندها : كموضوعات الحياة الاجتماعية ، والثقافية ، والسياسية ، والدينية فى العصر كذا مثلا .

هذه الموضوعات يمكن أن تغطى بمحاضرات يلقيها التلاميذ بعضهم على بعض ، على أن يعين المدرس للتلاميذ المراجع التى يمكن الرجوع إليها فى مثل هذه الموضوعات .

– ومهما قيل فى هذه المحاضرات من أن التلخيص فيها كثير ، وأن النقل فيها كثير أيضا ، فإن من الفخر لأصحاب هذه المحاضرات أنهم اتصلوا بمراجع قيمة ، وعرفوا ما يصح أن ينقل وما يصح أن يلخص ؛ ليكون ذلك كله محاضرة تلقى على إخوانهم .

– ينبغى أن تعالج بعض الموضوعات التاريخية والأدبية فى خلال تمثيليات يدرسها التلاميذ ويمثلونها على مسرح فى الفصل أو على مسرح المدرسة ، ومن الخير أن يقوم بتأليف هذه التمثيليات التلاميذ أنفسهم .

خامسا – تدريس النص الأدبى :

لايصح أن يفاجأ الطلبة بالنص مفاجأة . بل يجب أن يقدم لهم تقديما يترك فى نفوسهم أثرا عميقا يدفعهم إلى البحث عنه ، ويشوقهم إلى قراءته ، وذلك بأن يمهد له قبل مناقشته بتصوير جوه ، وقص ما يحيط به من حوادث وما يلابسه من ظروف .

– نناقش مافى النص من حياة وقوة ، فلا نقف به عند مجرد الشرح اللغوى

وفهم المعانى الإجمالية ، بل يجب أن نجعل منه محورًا لدائرة واسعة من المعرفة والثقافة بشرح الأحداث التى تتصل به ، وأنواع السلوك والنقد التى يشير إليها . مع ربط مناسباتها بمناسبات مشابهة مما يقع فى خبرة التلميذ . وبالإجمال يجب أن تكون النصوص وشرحها مما يغذى عقول الطلبة ، ويثير شعورهم . ويسمو بوطنيتهم ، ويوجه سلوكهم نحو المثل العليا .

ـ نتعمق تدريجا فى شرح النصوص من الناحيتين اللغوية والبلاغية ؛ ليتمكن الطلبة من مفردات اللغة وأساليبها ، وليقفوا على مافى النصوص من جمال فنى وأسرار بلاغية ؛ ليتذوقوها بأنفسهم ، كل ذلك بالقدر الذى يتناسب مع مداركهم ومبلغ ثقافتهم . ولا يطول بحيث يضيع وحدة القطعة . شريطة أن تمتزج دروس البلاغة بدروس الأدب .

ـ نعنى إلى جانب هذا النوع من تحليل النصوص بتحليل آخر تتضح منه نفسية الشاعر أو الكاتب كما توحى بها إلينا النصوص . وبالقدر الذى يناسب عقول التلاميذ ، فنشير مثلا إلى عاطفته التى تتجلى فى أدبه ومبلغها من الحدة والفتور ، أو الصدق والتكلف . وإلى مايظهر فى روحه من خفة وظرف أو ثقل ، وإلى حظه من الذكاء وسرعة البديهة ، وإلى مبلغ سخطه على الناس وخوفه من الأحداث ، وإلى درجة ثقافته ونوعها ، كما يجب أن نرجع إلى حياة الشاعر أو الكاتب ؛ لنتبين مدى مطابقة قوله لما عرف عن حياته .

ـ يقرأ النص الأدبى كاملا بعد التمهيد له بتصوير جوه وقبل الشروع فى مناقشته وتحليله ، ثم يقرأ كذلك مرات بعد مناقشته ؛ لأن الاستمتاع الكامل يأتى من القطعة كلها لا من ألفاظها وتراكيبها ، وإذا كان النص طويلا يجب أن يقسم قطعا ، كل قطعة منه تكون وحدة قائمة بذاتها .

ـ يكون التعليل لأحكام الأدب استنباطيا ما أمكن ، بحيث يستطيع الطلبة بأنفسهم أو بتوجيه يسير من المعلم أن يدركوا تلك الأحكام الأدبية وعللها عن طريق ما عرفوه من قصص أو قرءوه من نصوص وأخبار .

ـ ويحسن أن نعتمد فى تراجم الشعراء والكتاب على القصص الواقعى المستمد

من المراجع الأدبية المطولة . وإنه لخير للمعلم ولتلاميذه حين يترجم لجرير مثلا أن يعمد إلى كتاب كالأغانى ، وسيجد فيه عن جرير عددا لا يحصى من القصص ، فيختار من بينها مايليق بالطلبة متجنبا مافيه فحش ، ثم يقرأ عليهم ذلك العدد الكبير من القصص المتنوعة ، ويتبع كل قصة بشىء من التعليق أو المناقشة والنقد نعم ذلك خير ألف مرة من أن يقرأ معهم هذه الترجمة التقليدية الجافة المألوفة فى الكتب المدرسية . وما رغبة الطالب فى الانتباه إلى الدرس ؛ ليسمع هذه الترجمة السردية مادام واثقا بأن مايلقيه المعلم لا يخرج عما فى كتابه شكلا وموضوعا؟

ـ وحين نتحدث عن صفات الأدب وخصائصه ، ومميزات الشعراء والكتاب فى لغتهم وأساليبهم يجب أن نتجنب تلك العبارات المجازية التى لا تعطى الطالب صورة واضحة فى هذه المرحلة من حياته اللغوية مثل : مشرق الديباجة ، رقيق الحاشية ، فحل المعانى ، إلى غير ذلك مما نراه شائعا فى الكتب ، فإن الطلبة يرددون هذه العبارات ويستظهرونها دون أن يكون لها مدلول واضح فى أذهانهم ؛ وهم لذلك ينثرونها جزافا أمام كل شاعر يتحدثون عن مميزات شعره .

والواجب أن نقتصر على أبرز الصفات والخصائص التى يتميز بها الأديب ، والتى يستطيع الطالب استنباطها بنفسه أو بتوجيه يسير . على أن يؤدى ذلك بعبارة دقيقة واضحة ، كل ذلك مع بيان أثر البيئة والعوامل الشخصية والظروف الأخرى التى جعلت الأديب يمتاز بصفة أو خاصة ما فى أدبه .

ـ يجب ألا نكتفى فى دراسة الأدب وتاريخه فى المرحلة الثانوية برجوع الطلبة إلى ما بأيديهم من الكتب المدرسية ، بل يجب أن يمرنوا على قراءة المراجع العامة والمصادر الأساسية للأدب العربى وتاريخه ، ويكون ذلك أحيانا قبل الدرس وأحيانا بعده ، على أن تختار لذلك المراجع السهلة الجيدة الطباعة .

ولتنظيم هذه الطريقة يحسن أن يعد المدرس جدولا يوزعه على تلاميذه ، يعين فيه الموضوع الذى يراد منهم دراسته معتمدين على أنفسهم ، أو مراجعته إن كان قد درس من قبل ، ويبين فى هذا الجدول عناصر الموضوع المعين لهم ، وأمام كل عنصر الكتاب الذى يرجعون إليه وأرقام الصفحات منه . ويحدد لهم زمنا مناسبا

للفراغ من التعيين ، حتى إذا ما انتهوا خصص بعض الحصص لشرح ماعسى أن يكون قد صادف التلاميذ من صعوبات أو مشاكل فى أثناء دراستهم . على أنه إذا كان التعيين يشمل جزءاً هاما من المنهج فلا بد من اختبارهم فيه تحريريا بعد الفراغ منه ، وتكليف التلاميذ الذين لم ينجحوا فيه مراجعته مرة أخرى بعد أن يزودهم بما يراه من الإرشاد والتوجيه .

ـ أما القصص الأدبية الجيدة والمسرحيات الممتازة فيجدر بالمعلم أن يختار من بين هذه القصص والمسرحيات مايمثل العصر الذى يدرسه الطلبة أو ناحية من نواحيه ويقوم هؤلاء بقراءة القصة أو تمثيل المسرحية ، فهذا أحرى أن يندمج الطلبة فى العصر الذى يدرسون أدبه . وأن يستفيدوا من اللغة الراقية التى تكتب بها عادة هذه القصص والمسرحيات .

ـ بعض الطلبة فى المدرسة الثانوية قادرون على أن يؤلفوا مسرحيات قصيرة فى العصر الذى يدرسونه ، أو على الأقل قادرون على تحويل بعض القصص الأدبية إلى مسرحيات . فينبغى أن نشجعهم على ذلك كل التشجيع ، وأن نرشدهم إلى المبادئ الأولية فى تأليف المسرحيات .

وهناك طريقة أخرى لتدريس النصوص الأدبية تتلخص فى :

ـ أن يمرن التلاميذ من أول العام الدراسى على الكشف عن الكلمات فى المعاجم الصغيرة كمختار الصحاح ، والمصباح المنير ، والمعجم الوسيط ، وإذا كان هنالك شيء مكتوب يتصل بالنص فى الكتب أو الصحف أو المجلات ، ينبه المدرس تلاميذه إلى قراءته ، على أن يختار بعضها لتطالع فى الفصل .

فإن لم يكن هناك شيء مكتوب قدم المدرس للنص بما يشوقهم إليه ويجذبهم نحوه بعرض مناسبته ، والجو النفسى لتأليفه .

ـ يقسم المدرس النص إلى أقسام تنتظم كل قسم فكرة واحدة ، ثم يضع مناقشات فى كل قسم تتجه نحو ما يأتى :

شرح مايحتاج من الكلمات إلى شرح بمعونة المعجمات الصغيرة كأن يقال : اشرح الكلمات الآتية مثلا .

– شرح المعنى الإجمالى لكل بيت مثلا أو كل فقرة .

– التحليل المناسب لكل بيت والموازنة بين أجزاء العمل

– النواحى البلاغية العملية المناسبة للتلاميذ .

– الصور النفسية البارزة المناسبة .

– النواحى النقدية للمعنى وللألفاظ التى أدته بصورة مناسبة .

– يطبع النص مصحوبا بمناقشاته ويوزع على التلاميذ قبل الدرس بوقت كاف ويكلفهم تحضير الدرس فى المنزل .

– يستوثق المدرس أن التلاميذ قد حضروا تعيين هذه الحصة فى منازلهم عبر طريق الأسئلة والمتابعة .

– مهمة المدرس استعراض عمل التلاميذ على النحو الآتى بعد التهيئة والقراءة النموذجية المتكررة :

● يسأل عن شرح الكلمة الأولى من الكلمات التى تحتاج إلى شرح ، فيسمع من تلميذ وثان وثالث ، ثم يعلن أن الصواب كذا ، وإذا رأى التلاميذ قد ضلوا – طلب إليهم الكشف فى المعجم أمامه ، وطلب إلى أحدهم أن يقرأ المادة فيه حتى يصل إلى مايريد منها .

● يسأل عن معنى البيت مثلا إجمالا ، فيسمع من تلميذ وثان وثالث ، ثم يعلن الصواب

● يتجه المدرس بعد ذلك إلى النواحى التى اتجهت إليها المناقشات المطبوعة بين أيدى التلاميذ .

● بعد هذه الدراسة يكون قد علق فى أذهان التلاميذ شىء كثير من عبارات النص ، فإذا أراد المدرس أن يحفظوه كلفهم حفظه فى خارج الفصل .

– هنالك ملحقات لدراسة النصوص كتراجم أصحابها ، والموازنة بين اتجاههم فى النص واتجاه غيرهم من الأدباء ، وما إلى ذلك مما يتصل بالنص الذى يدرس ، ومثل هذه النواحى يترك للتلاميذ لتحضيره فى خارج الفصل بإرشاد المدرس .

- هذه النواحى تكون موضوع محاضرات يلقيها التلاميذ بعضهم على بعض على أن تتبع هذه المحاضرات بمناقشات مستفيضة بين التلاميذ يكون صمام الأمن فيها المدرس .

- يختار المدرس مايرى فيه قيمة من هذه المحاضرات فيطبعه ، ويوزعه على تلاميذه ؛ ليكون مرجعا لهم .

هناك مدارس متعددة لكل رأيها فى تدريس النصوص والأدب ذكرها خاطر فيما يلى :

- مدرسة قديمة كانت تدرس تاريخ الأدب ، وتعتبره محورا للدراسة ، ومن خلاله يسوق النصوص كشواهد للحقائق التى تعرض لها ، وهذه مدرسة عفى عليها الزمن ؛ لأنها كانت تعنى بالمعارف التى تتصل بالتراث أكثر مما تعنى بالتراث نفسه ، وبما وراء ذلك من مهارات الفهم والتحليل والتعبير والتذوق والنقد ، وبذلك تضيع جوهر الدراسة النصية فى سبيل قشور لاجدوى لها ولا غناء فيها .

- مدرسة ترى أن تنتقى نصوص من روائع التراث قديمه وحديثه ، تدرس دراسة نقدية تذوقية . ومن مميزاتها أنها تعنى بالنواحى الجوهرية فى دراسة التراث ، ولكن كثيرا ما تتشتت أذهان الطلاب ، فيعجزون عن معرفة بيئة النص ، وجوه ، والحياة التى أحاطت بالشاعر أو الكاتب فدفعته بملابساتها إلى إنشاء نصه .

- مدرسة ثالثة ترى أن يدرس التراث الأدبى فى صورة فنون . كفن الوصف ، أو الحماسة ، أو القصة ، أو المسرحية ، أو المقال ، ومن مميزاتها الخيط المتصل الذى يربط نماذج الفن الواحد ، ويكشف عن سلسلة تطورها ، ومما يؤخذ عليها أنها قلما تلم بمجموعة الفنون البارزة إلمامة كافية .

- مدرسة ترى أن يدرس التراث الأدبى فى صور عصور ، ويطالب بعض روادها أن يكون البدء بالعصر الحديث ، ويرى آخرون أن يكون لعامل الزمن ومسيرته التاريخية اعتباره ، ومهما يكن من الأمر فإن هناك حقيقة راسخة هى أن تكون النصوص أساس الدراسة ولبابها ، وأن يتجه فيها إلى نواحى الفهم الذاتى ،

والتحليل التلقائى ، والتذوق المعتمد على حس التلاميذ ، والنقد المبنى على الأسس الجمالية السليمة ، ولا بأس بأن ينتقل فيها التلاميذ من عصر إلى عصر ، على أن يكون التركيز على الفنون الحديثة كالقصة ، والمسرحية ، والمقالة ، وعلى ما يمكنهم من تمثلها ، وإدراك خصائصها ، والاستمتاع بها ، ومحاولة الإبداع على نمطها إذا تسنى ذلك .

أما دراسة الحقائق الأدبية فلابد أن تكون بِقَدَر ، وأن تأتى عن طريق الاستنباط ، وأن تظهر فيها شخصيات التلاميذ ، وأن تبتعد عن القوالب والأحكام العامة التى لا توضح الظواهر . ولعل ما مر بك من التذوق الأدبى يلقى الأضواء الكافية على طريق هذه الدراسة .

سادسا ـ تدريس البلاغة :

الطريقة الحالية فى تدريس علوم البلاغة تؤدى إلى الإخفاق فى الوصول بالطلبة إلى الغاية المرجوة منها . فالطريقة الحالية تفصل علوم البلاغة عن دروس الأدب ، وتعالجها فى حصص مستقلة بأسلوب علمى نظرى . وفوق ما فى هذا الفصل من خطأ فنى ، فإنه يشعر الطالب بأن درس البلاغة شيء متكلف ، فيقف منه موقف الحيرة والشك فى قيمته الأدبية .

وليتهم كانوا مع ذلك يتجهون فى دراستها اتجاها أدبيا ذوقيا ، فكل مايفعل الآن فى هذه الناحية أن يوقف بالطلبة عند تحديد المصطلحات البلاغية وتعريفها ، وهم فى ذلك يعلمون بالصورة التى سيمتحنون بها تحريريا ، فالمسألة كلها حفظ للقاعدة ومرانة عليها بصورة يسهل الامتحان فيها ، وإن تجاوزوا ذلك فإلى تعليل بعض الأحكام البلاغية تعليلا منطقيا لا صلة له بالذوق ، كأن يقولوا مثلا : «إن الاستعارة أبلغ من التشبيه ؛ لأنك تركت التعبير الذى يشعر بالاثنينية ، وادعيت أن ليس هناك إلا شيء واحد تتحدث عنه .

وماذا يكون رأى الطالب فى قيمة البلاغة ، وهو ينفق وقتا ومجهودا لمجرد أن يعرف أن فى هذه العبارة استعارة أو كناية ، وأن هذا استفهام خرج عن معناه

الأصلى إلى معنى آخر ؟ إننا لا نصل بالبلاغة إلى غايتها من تكوين الذوق الأدبى حتى نتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية وحظها من الفن .

الواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح فيه قواعدها ، وإنما يجب أن تعلم فى حصص الأدب ، وفى خلال نصوصه ؛ ليتبين الطلبة منزلتها الرفيعة من الدراسات الأدبية ، وليسهل علينا أن نتجه بها دائما اتجاها ذوقيا خالصا لاتشوبه شائبة من علم أو فلسفة .

وليست البلاغة كالنحو من حيث صلتهما بالأدب : فالنحو لايشرك الأدب فى تحقيق غايته من تكوين الذوق الأدبى . أما الأدب والبلاغة فلهما غايات مشتركة . وحين نتناول أبواب البلاغة بالدرس فإنما نفعل ذلك لتحقيق الغاية من درس الأدب .

فوصل البلاغة بدروس الأدب يصحح لنا طريقة تدريسها . ويجنبنا الوقوع فى كثير من الأخطاء . ونحن مخطئون أشد الخطأ حين نعتبر البلاغة من العلوم الآلية كقواعد النحو والصرف والهجاء ، فقد جرت العادة أن يبدأ المعلمون عملهم فى درس البلاغة بالتعريف والتحديد ، وضرب الأمثلة ، واستخراج القاعدة منها ، ثم إصدار الأحكام البلاغية ، وهى طريقة غير صالحة فى تدريس فن يعتمد على الذوق والإحساس ؛ فإنه حين نعرض على الطلبة ألوانا من صور التعبير يجب أن نعرضها من حيث إنها وسائل تعمل على تكوين الذوق الأدبى لا قواعد أو مباحث يختبر فيها العقل بهذه التعليلات الفلسفية لنواحى الجمال فى القول البليغ .

والطريقة التى تلائم طبيعة البلاغة وعلاج دراستها فى المرحلة الثانوية أن نبدأ بالتدريب الفنى مباشرة بأن نوجه نظر الطلبة إلى نواحى القوة والجمال فى النص الأدبى الذى ندرسه فى حصة الأدب ، ونشترك معهم فى تحليله ونقده موازنته بغيره متجهين فى كل هذا اتجاها أدبيا ، وفى خلال ذلك يلمون بالمصطلحات البلاغية من غير إسراف فيها ، أعنى من غير تعرض لتفاصيلها وأقسامها المختلفة إلا حيث تدعو الضرورة الأدبية إلى ذلك .

ولا أريد أن يفهم من هذا أننا حين نتحدث مثلا عن تشبيه يعرض لنا فى

النص ، أو عن أسلوب كاتب فى رسالة ندرسها له ـ أن ننتهز هذه الفرصة لنقوم بدراسة نظرية واسعة للتشبيه وأقسامه ، أو للأساليب المختلفة ، وشروط جودتها ؛ فإن هذا يمسخ درس الأدب ، ولا يخرج بدروس البلاغة عن طريقتها النظرية المألوفة ، بل يجب أن يقتصر فى ذلك على مانحن بصدده .

وستكون شخصية المعلم ولا شك واضحة أول الأمر حين يشارك طلبته فى التعليل والنقد والموازنة ، غير أنه يجب أن يخفف من تدخله تدريجا ؛ لتبدأ شخصية الطلبة فى الظهور ، وتنجلى له أذواقهم ، حتى إذا وثق بأن طلبته قد وصلوا من هذا إلى مايستريح له فليجرب أن يتركهم يعتمدون على أنفسهم ، وليجرب معهم تلك الطريقة النفسانية ، وذلك بتكليفهم أن يراقبوا أنفسهم عند قراءة النص الأدبى وبعده ، ويتأملوا ما يعروهم من الارتياح والطرب والاستحسان ، ويفكروا فى مصادر هذا الإحساس .

وحين يتقدم الطلبة فى دراسة هذا الفن وتكثر مسائله ، ونرى أنهم فى حاجة إلى تدريب أوفى وأتم صورة لا يتسع له درس الأدب المعد لشرح موضوع خاص ، حينذاك نخصص فى بعض الأحيان حصة من حصص الأدب لهذا التدريب الفنى المباشر الذى أشرنا إليه ، وسيجد المعلم فى هذه الحصة اتساعا من الوقت يمكنه من عقد الموازنات الكثيرة بين النصوص الأدبية المتحدة المعنى المختلفة الصيغة .

ومن المفيد أن يقرأ الطلبة فى هذه الحصة موضوعات من النقد الأدبى للأقدمين تارة ، وللمعاصرين تارة أخرى . على أن تكون من الوضوح بحيث لا يصعب على الطلبة إدراكها فى هذه المرحلة من أعمارهم وثقافتهم .

ومن طرق التدريب البلاغى فى اللغات الأوربية أن يطلب إلى التلميذ التعبير عن معنى واحد بصور مختلفة ؛ ليتخير منها صورة يراها أجمل فى نظره وأبلغ فى تقديره . وهذا تدريب عملى حسن إذا كان الطالب يملك زمام لغته ويستطيع التصرف فيها . ومهما تكن طريقة التدريب فى هذه الحصة فإنه يجب أن تكون مادته النصوص الأدبية المتنوعة لا الأمثلة التى تصنع لذلك .

ولكل إنتاج أدبى ناحيتان : الأولى تتصل بالمعنى وطرق تركيب الكلام والثانية تتصل بجماله وألوان صوره. والواجب أن تتسع النظرة البلاغية؛ لتشمل الناحيتين مجتمعتين ، ولابد لذلك من اعتبار البلاغة وحدة وإلغاء الفواصل التعليمية بين فنونها .

سابعا ـ تعيينات للتلاميذ :

يخصص لكل تلميذ كراسة خاصة بالنصوص الأدبية ، ويكلف المدرس تلاميذه تحضير تعيينات هذه النصوص فى منازلهم ، وأن يعنى بحمل التلاميذ على هذا التحضير المنزلى ، وأن تكون مهمة المدرس فى الدرس استعراض جهد التلاميذ والأخذ بيدهم إلى الصواب إذا زلوا ، والوصول بهم إلى الغاية المرتجاة إذا قصروا ، فيسأل عن سرح كلمة من البيت مثلا ، ويطلب إلى تلميذ أن يجيب ، وإلى آخر أن يصحح هذه الإجابة التى سمع ، وإلى ثالث أن يكمل هذا الشرح وتفسير هذا الجمال .

ويجب أن يكون التعيين دقيقا فتحدد المواد اللغوية التى يجب البحث عنها ، والنواحى المعنوية التى يجب التفكير فيها ، والصور البيانية التى يحسن تذوقها ، والأساليب التى ينبغى الوقوف عندها ، على أن يتبع كل نص بالنقاط البارزة التى يجب أن يعنى بتحضيرها التلاميذ بمنازلهم . وبذلك يعتمد التلاميذ على النفس ويتسابقون إلى الإجادة ، ويتقدمون فى التعبير ، حيث يعبر التلميذ عما يفهم بأيسر عبارة من صنع فكره لا فكر معلمه .

ويمكن أن تطبع توجيهات ترشد التلاميذ فى هذه التعيينات اليومية توجه نظرهم إلى معانى الكلمات ، ثم إلى معنى العبارات ، ثم إلى ما فى العبارات من صور مناسبة مختلفة عما يدرس فى علوم البلاغة (معان ـ بديع ـ بيان) ، ثم الإحالة على كتب فى التاريخ والأدب إن كان النص يحتاج إلى الإحالة ومطالبة التلاميذ بتلخيص ماقرءوا .

وبهذه الطريقة يتمكن التلاميذ من قسط وافر من الحرية فى العمل والبحث

والتفكير ، لكنها حرية مقيدة بألا يفيض نشاطهم فيضاً حراً من غير قيد ؛ لأن المناقشات التى بين أيديهم تحول بينهم وبين الحرية المطلقة ، وتضع أمام أعينهم العمل الذى يجب أن يعمل على أن يؤدوه على الوجه الذى يرتضيه كل منهم .

ثم التعاون والتنافس يتكفل بهما المدرس حين يكون المدرس مع تلاميذه ، هذا يخطئ وهذا يصيب ، والمخطئ يستفيد من صواب المصيب .

وهنالك التفاضل والمنافسة بين الذين أصابوا محجة الصواب ، ولكنهم لم يكونوا فى درجة واحدة من الكمال .

ثامنا – التذوق الأدبى :

١ ـ مفهوم التذوق الأدبى :

يتجه الخيال فى الإبداع الأدبى من الكل إلى التفاصيل الجوهرية ، ومن التفاصيل الجوهرية إلى الكل : فالأديب يتجه إلى التفاصيل الضرورية بعد أن يتصور الكل فى ذهنه ، واختيار كلمة بعينها أو عبارة بعينها لتؤدى المعنى المقصود يوجه القارئ الذى يستطيع بعملية إغلاق جشطلتى أن يكمل النمط التام .

وتولد الأعمال الفنية تذوقا فى شكل استجابة انفعالية ، وخلق مزاج هو خبرة وجدانية ، أكثر تعقيدا من الإحساس بالاستلطاف أو عدمه ، وأقل تعقيدا وأقل عمقا من الانفعال . والتذوق فى جوهره خبرة تأملية جمالية ، تتكون من الاستمتاع بالجوانب السيكولوجية المختلفة .

ويعرف الحكم الجمالى بأنه القدرة على إدراك الصفة الجمالية الكامنة فى أية علاقة بين العناصر داخل أى تنظيم . ولا يقتصر الأمر على مجرد تطبيق قواعد ، لكن القدرة على الحكم تنمو مع السن والخبرة .

ومن الأغراض الكبرى التى يهدف تدريس الأدب إلى تحقيقها تكوين الذوق العربى فى نفوس الطلاب ، حتى يتجلى ذلك فى تعبيرهم ، ويكون ذريعة إلى حملهم على مواصلة القراءة فى أوقات فراغهم ، وتقويم اللسان ، وتعويد الطلاب حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النقد الصحيح . ولكن ما هذا التذوق الأدبى

الذى ينبغى أن يربيه مدرسو العربية ؟ وما ذلك الذوق العربى الذى يجب عليهم أن يكونوه ؟

قد يكتفى كثير من المدرسين بترديد اصطلاح « التذوق الأدبى » دون أن يعنوا بتحليله والوقوف على مدلول واضح له . وربما كان السبب فى عدم تحديد مدلول هذا الاصطلاح راجعا إلى طبيعة « الذوق » وعدم قابليته للانضباط ، وربما كان راجعا إلى اختلاف المدارس الفنية فى إدراك حقيقة الخلق الفنى ، أو إلى غير ذلك من الأسباب . إن كلمة التذوق الأدبى وحدها لا تعين المدرس الذى يحرص على أداء مهمته بنجاح وتحقيق الغاية من تدريس الأدب بحيث تنظم جهودهم وتوفر وقتهم .

ومعنى ذلك أن هناك اختلافا فى إدراك التذوق الأدبى . فهناك من يعرفه بأنه إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القصاص [٢]. وهناك من يعرفه بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعانى العميقة فى النص الأدبى ، والإحساس بجمال أسلوبه ، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة [٣]. وهناك من يعرفه بأنه انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع فى شغف وتعاطف ، وإلى تقمص الشخصيات التى فى الأثر الأدبى ، وإلى المشاركة فى الأحداث ، والأعمال ، والحالات الوجدانية التى تصورها الأديب ، وإلى السير معه فى تأليفه مقدرا خطته وأساليب تعبيره [٤]. وهناك من يعرفه بأنه سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى ، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ، ومشاركته فى الحياة التى تجرى فيه ، وتأثره بالصور البيانية التى يحتويها ، وإحساسه بالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكيبه ، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة ، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه [٥].

---

(1) Leo Stein : Appreciation Bainting Boetry And Prose, New York 1974 pp. 65-90.
(3) Smith And Tyler : Approising And Recording Student Progress, New York p. 246.
(4) Ibd. p. 246.
(5) Gray W. Reading In General Ebucation, Washington D. C. p. 186.

وهذه التعريفات متشابهة على وجه التقريب . فهى تدعو إلى الاهتمام بثلاثة جوانب : أولها معرفى ، وثانيها وجدانى ، وثالثها نفسحركى ، وهى جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام معا ، وتستحق أن يسعى المعلم لتحقيقها من خلال الفنون النثرية : من قصة ، ومسرحية ، ومقال ، وخطبة ، وحكمة ، ومثل ، ووصية ، ورسالة ، وترجمة ذاتية . ومن خلال فنون شعرية من : قصيدة ، ومعلقة ، وموشحة ، ومقطوعة ، ومسرحية ، وقصة ، وملحمة . وكلها يتيح للمدرس أن يجعل كل هذه القوالب الأدبية موصولة بالتذوق الأدبى على اختلاف أشكالها ، لا فى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، بل يجب الاهتمام بالتذوق الأدبى ومده إلى المرحلة الابتدائية حتى نغرس فى تلاميذها هذا الإحساس الجمالى باللغة قبل أن نرقيه وننميه فى المراحل التعليمية الأخرى ، على أن نراعى فى ذلك المستوى المناسب لقدرات هؤلاء الأطفال وحاجاتهم .

أما أنواع سلوك التذوق الأدبى ، وتنمية هذا السلوك فيمكن عرضها فيما يلى :

٢ ـــ أنواع سلوك التذوق الأدبى :

هناك مجموعة من أنواع السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبى فى الشعر [٦]، يمكن الإفادة منها بما يناسب سلوك التذوق الأدبى فى الفنون الأدبية المختلفة شعرية أو نثرية ، وعرضها فيما يلى :

- تمثل القارىء للحركة النفسية فى العمل الأدبى .
- إدراك الوحدة العضوية فى العمل الأدبى .
- إدراك الترابط بين أجزاء القالب الأدبى .
- التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه .
- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة .
- تعرف الصور البلاغية ومدى توفيقها .
- الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى العمل الأدبى .

---

(٦) رشدى أحمد طعيمة : وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية ، فن الشعر ، رسالة ماجستير « غير منشورة » ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧١ ص ص ١٠٣ ـــ ١٠٥ .

ـــ استنباط القيم والاتجاهات الشائعة فى النص .
ـــ إدراك الرمز وتفسير مدلولاته .
ـــ القدرة على نقـد أجـزاء العمل الفنى .
ـــ الموازنة بين عملين أدبيين من نوع واحـد .
ـــ تحديد المحســنات البديعية وعلاقتها بالمعنى .
ـــ القراءة الجهرية المعبرة عن اتجاهات الأديب .
ـــ وضع العمل الأدبى وصاحبه بين التراث والأدباء .

٣ ـــ تنميـة التـذوق الأدبى :

هناك طريقة مبتكرة وضعها حسن شحاته لتنمية التذوق الأدبى لدى الأطفال يمكن عرضها كما يلى : (٧)

تقوم طريقة التدريس هنا على أساس أن النقاش الشفوى ييسر عملية التذوق . وأن النقاش الشفوى فى صورة مجموعات صغيرة يوفر التغذية المرتجعة للجميع ، والمدرس فى طريقة المناقشة هذه موجه ومرشد ، كما أنه يوفر النشاط والدافعية للتلميذ . وأهم هذه الخطوات التى يمكن أن يسترشد بها المعلم لتنمية التذوق الأدبى هى :

١ ـــ لا تذوق دون فهم : ويتم تحقيق هذه الخطوة من خلال مناقشة التلاميذ فى مضامين النص الأدبى من حيث الفكرة العامة والأفكار التفصيلية والفرعية ، ومعانى المفردات اللغوية فى جمل تامة .

٢ ـــ تأملْ وتخيلْ : ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال مطالبة التلاميذ بألا يصدروا حكما تذوقيا قبل أن ينظروا إلى النص الأدبى بجميع مكوناته بعض الوقت فى صمت ، ويحاولوا التعبير عن أفكاره بلغتهم على أنهم أدباء ، بعد أن يعرفوا بجو النص ، ويوازنوا بين لغتهم واللغة الفنية التى استخدمت فى النص تعبيرا وتصويرا .

---

(٧) حسن شحاته : أدب الطفل العربى ، دراسات وبحوث ، القاهرة الدار المصرية اللبنانية ١٩٩١ ص ص ٢٣٨ ـــ ٢٣٩ وأيضا : المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى تنشئة ورعايته ، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس (تنمية التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس دراسة تجريبية) ١٩٩٠ .

٣ ـــ اقرأ وعَبِّرْ : ويتم التوصل إلى تحقيق هذه الخطوة عن طريق استماع التلاميذ إلى قراءة واعية ممثلة للمعنى من المعلم أو أحد التلاميذ النابهين أو أحد التسهيلات الصوتية ، مع مراعاة التأنى فى القراءة وإخراج الحروف من مخارجها وضبط الكلمات والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح ، والأداء المصحوب بالحركات إذا لم تكن القراءة مسجلة .

٤ ـــ تناقَشْ ثم أجبْ : ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ؛ بضم كل مقعدين فى شكل تقابلى ، وعلى كل مقعد تلميذان فتتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ . ثم يطرح المعلم مواطن التذوق الأدبى فى النص على شكل مشكلات ترتبط بالألفاظ المناسبة الموحية ، والترتيب المناسب للأفكار ، وأسرار الجمال فى التعبير والتصوير ، ويطلب من كل مجموعة أن تتناقش معا فى هدوء ؛ لتحل هذه المشكلة ، وتحدد أسرار الجمال فى الكلمات والعبارات والصور . ثم يقوم المعلم بعد خمس دقائق بقراءة السؤال الأول؛لتتنافس المجموعات فى الإجابة عن طريق أحد التلاميذ من كل مجموعة . مع مراعاة أنه ليست هناك إجابة خاطئة وأخرى صائبة ، بل إجابة صائبة وإجابة أصوب ، وهكذا .

٥ ـــ تذوقْ بمفردك : ويتم تحقيق هذه الخطوة عن طريق إعطاء المزيد من الحرية والاعتماد على النفس للتلميذ ، وذلك بتزويد التلاميذ بنص أدبى مناسب يشبه النص الذى سبق درسه وتذوقه فى فكرته . ويطلب من التلاميذ تحديد مضامين النص أولا ، ثم مواطن الجمال فى اللفظ والتعبير والتصوير ثانيا ، ويمكن فى البداية تزويد التلاميذ بأسئلة مرشدة ، ثم تنقل هذه الأسئلة تدريجيا حتى تتلاشى ، ويتم القيام بهذا التكليف فى المنزل على أن تتم مناقشته جماعيا فى الفصل فى جو التشجيع والإطراء لمن أصاب .

ويمكن أن يسترشد المعلم بالمواقف التالية فى تنمية التذوق الأدبى عند طلابه

١ ـــ الإلمام بجو العمل الأدبى من معرفة للعصر الذى كتب فيه النص الأدبى ، وبحياة صاحبه وطبيعة أعماله الأخرى ـــ يوفر خلفية لها أهميتها فى تذوقه .

٢ ـــ المعلومات التى تمس العمل الأدبى تمكن من تحليل الطريقة التى نظم بها من

ناحية ، ومن تكوين رأى فيما يختص بقيمتها الفنية ، مثل هذه المعلومات تتضمن إلماما بالنمو الفنى وبأساليبه ووسائله فى التعبير .

٣ ـــ الشخص الذى حاول أن يتعلم العزف على الكمان ، أو رسم صورة ، أو نحت تمثال يمكنه عادة أن يتذوق روائع الفن أكثر مما يفعل شخص يكتفى بالنظرة العابرة أو بمجرد الاستماع . والذى يعرف ولو قليلا عن مبادىء التناغم والنظريات الموسيقية يكون أقدر على تذوق الطريقة التى تتكون بها الأدوار الموسيقية وتتابع رنين النغم . والذى يحاول أن يكتب عملا أدبيا ويعانى يمكنه أن يتذوق سر الأعمال المماثلة .

٤ ـــ التذوق فى العمل الأدبى يحسه من يعرفون أسرار اللغة وخصائصها ، وقدرتها التعبيرية ، وقيمة حروفها وألفاظها ، وأنماط تعبيراتها ، ونسق عباراتها ؛ ولذلك يمكن التدريب على هذه المكونات من تكوين نشاط إيجابى لدى المتعلم يسمح له بأن يحس الجمال الفنى فى العمل الأدبى

٥ ـــ الفكرة فى العمل الأدبى قد تكون مجرد فكرة جذابة يلذ للإنسان أن يتأملها بسرور مثل عودة الربيع ، أو بتعمق مثل عوادى الدهر وصروف الزمان ، وقد تكون فكرة إقناعية تحاول كسب القارىء إلى رأى الكاتب ، لكنها لاتعظه ، وقد تكون خلقية لكنها لاتستطيع أن تكون إرشادية وتعليمية . فالفن لايستطيع أن يفرض درسا خلقيا وإلا فقد صنعته كفن وتخطى حدود الجماليات إلى الأخلاق والتعليم . ومع ذلك كله فإن الفكرة لا تعلم فى إطار العمل الأدبى إلا من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم فى البناء والتصميم يتم فهمها وتذوقها ذاتيا بسبب روعة الجو النفسى الذى لون الفكرة وأدخلها فى عالم الفن الأدبى .

٦ ـــ المعلم عليه دور كبير فى تنمية التذوق الأدبى ، فيجب أن يكون عالما بأسرار التذوق وعناصره ، وأن يكون ودودا لطيفا مع تلاميذه . وعليه أن يلفت النظر إلى الأنماط الجمالية المختلفة والتى يكون فيها موضع للتذوق عندما تكتشف . وأن يكون متحمسا لما يكشفه التلاميذ بأنفسهم ، ويجب ألا يحبط التلميذ الذى يحس الجمال فى كلمة أو عبارة أو صورة أو نص أدبى ،

فلا يقول له : هذا ليس شيئا ، بل انظر إلى هذا ، والأجود أن يقول له نعم ، وهل لاحظت هذا أيضا ؟ فالأفضليات تتغير مع زيادة نضج التلاميذ ، وسوف تتحسن إن توافرت لها البيئة الصالحة . وعلى المعلم بعد ذلك أن يساعد على تبادل وجهات النظر بين التلاميذ فيما يختص بالخبرات الجمالية ؛ لأن هذا الأسلوب معترف به للنمو فى التذوق الفنى .

٧ ــ يحدد المعلم المهارات المراد تنميتها ، والأساليب المنوعة التى يتم استخدامها عند تدريب التلاميذ على هذه المهارات ، شريطة أن يكون التدريب مستمرا ؛ فالتدريب يولد الإتقان ، وأن يكون على فترات متقاربة ، وأن يتزود التلاميذ بثروة لغوية وفيرة لإتقان المهارة ، وأن يرتبط أداء المتعلم بنتائج سارة عند تنمية المهارة لضمان التحسن واكتساب المهارة .

٨ ــ يراعى المعلم شمولية التقويم بحيث يمتد من المهارات المراد تنميتها والتدريب عليها ، وكذا المهارات التى سبق التدريب عليها ، حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد اكتسابها .

٩ ــ توفير خلفية معرفية وجدانية لدى المتعلم عن طريق تعريفه بجو العمل الأدبى ، وحياة صاحبه ، وبوسائل التعبير التى يستخدمها فى إبداعه ، وتوفير جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامه لإبداء رأيه بحرية وإثابته ومناقشته ومحاورته .

١٠ ــ تنمية الميل إلى قراءة الشعر وتذوقه عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل تلميذ يدون فيها النصوص الشعرية التى قرأها ويعرضها على المعلم لمناقشة ما سطره بها ومحاولة وضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس، كى يحس الجمال فى العمل الأدبى بعد الموازنة بين ماقاله وما أنتجه الأديب .

الفصل الخامس

قواعد النحو والصرف

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم القضايا والمسائل التى يحتاج إليها المعلم فى تدريس القواعد النحوية والصرفية فى حياته المهنية . فيبدأ هذا الفصل بعرض أهداف تدريس القواعد ، وصعوبة درس القواعد ، ثم تدريس القواعد ، والمبادىء العامة لتدريسها ، وطرائق تدريسها ، وخطوات السير فى درس القواعد ، والأنشطة اللازمة ، ثم الاتجاهات الحديثة فى تعليم القواعد النحوية والصرفية .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

أولا ــ أهداف تدريس القواعد :

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها ، ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام ، وتصحيح الأساليب ، وتقويم اللسان ؛ ولذلك ينبغى ألا ندرس منها إلا القدر الذى يعين على تحقيق هذه الغاية . **ومن الأغراض التى ترمى إليها دروس القواعد ما يأتى :**

ــ تساعد القواعد فى تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوى الذى يذهب بجمالها ، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه ، وفى ذلك اقتصاد فى الوقت والمجهود .

ــ تحمل التلاميذ على التفكير ، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل .

ــ تنمية المادة اللغوية للتلاميذ ، بفضل مايدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم ، وتعبر عن ميولهم .

— تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها ، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقداً يبين لهم وجه الغموض ، وأسباب الركاكة فى هذه الأساليب .

— وتساعد القواعد فى تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم ، وتكون فى نفوسهم الذوق الأدبى ؛ لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب ، والتمييز بين صوابها وخطئها ، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها ، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير .

— تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا ، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ، كأن يدربوا على أنها تتكون من فعل وفاعل ، أو مبتدأ وخبر ، ومن بعض المكملات الأخرى ، كالمفعول به والحال والتمييز وغير ذلك

— تكوين العادات اللغوية الصحيحة ؛ حتى لايتأثروا بتيار العامية .

— تزويدهم بطائفة من التراكيب اللغوية وإقدارهم بالتدريج على تمييز الخطأ من الصواب .

ثانيا — صعوبة درس القواعد :

لعله من أسباب صعوبة النحو العربى فى المدارس أنها كدست أبواب النحو فى مناهجها ، وأرهق بها التلاميذ ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظرى منها ، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذى يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور فى امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك .

ومعلم اللغة العربية ليس فى حاجة إلى أن يقتنع بأنه لا خير فى قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عملى يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير ، ولكنه لايجد من الوقت متسعا للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة من النحو التى شحن بها المنهج الدراسى من غير تمييز بين ماهو ضرورى منها وماهو غير ضرورى ، فقد أصبح الوقت المخصص لها فى الجدول المدرسى لا يكاد يكفى لدراستها ، واضطر المعلمون — مسايرة للامتحانات العامة ونتائجها — أن يطغوا بالقواعد والتطبيق على حصص القراءة وغيرها من حصص اللغة ، وسيظل النحو

يشغلنا ويصرفنا عن الأدب الممتع مالم نضعه من اللغة فى المكانة التى يجب أن تكون له لايتعداها ، بل إن النحو نفسه بهذا لايستطيع الطلبة الانتفاع به ، وحسبنا أنا أخفقنا فى تعويد الطلبة صحة استخدام النحو فى تعبيرهم ، والقراءة الصحيحة الخالية من اللحن .

ويبالغ النحاة فى أهمية النحو فيقولون : إنه يشحذ العقل ، ويصقل الذوق الأدبى ، ويُقَوِّم اللسان ، وييسر المعنى . والحق أنه ليس للقواعد النحوية فى حد ذاتها من فائدة إلا أن تعصمنا من اللحن ، وتعيننا على فهم الكلام على وجهه الصحيح .

ولست أقصد إلى أن أصغر من شأن النحو ، إنما أقصد إلى أنه يجب ألا نشغل الطلبة من مسائله إلا بالقدر الذى لاغنى عنه فى سلامة التعبير ؛ لنفسح أمامهم المجال للقراءة الأدبية ، وأما ماعداها من مسائل فيجب أن يترك للذين يتخصصون فى اللغة .

وهذا هو الجاحظ يقول فى إحدى رسائله « وأما النحو فلا تشغل قلبه (أى الصبى) به إلا بقدر مايؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام فى كتاب إن كتبه ، وشعر إن أنشده ، وشيء إن وصفه ، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد ، والخبر الصادق ، والتعبير البارع ، وإنما يرغب فى بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصاد فيه من لايحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور ... ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه ، وعويص النحو لا يجدى فى المعاملات ، ولا يضطر إليه فى شيء » وعلى ضوء هذه الغاية من النحو يجب أن ننظر إلى المناهج المدرسية ، فنصفى أبوابها ولا نبقى منها إلا ماله فائدة عملية وظيفية فى الحياة اللغوية للمتعلم .

وعلى هذا المبدأ يمكن القول بإلغاء الإعراب التقديرى ، والإعراب المحلى فى المفردات والجمل ، والاستغناء عن كثير من مسائل الصرف ، وكثير من أبواب المشتقات والتصغير والنسب . ثم تدرس أبواب النحو على أنها أساليب بين معناها واستعمالها صلة ويقاس عليها ، ولانكلف الطلبة عناء إعرابها وتخريجها على قواعد النحو . بل إنه يمكن تثبيت كثير من أبواب النحو والصرف بسهولة على ألسنة الطلبة وأقلامهم بطريق التطبيق العملى دون حاجة إلى دراسة نظرية تشرح فيها القواعد أو

تحدد فيها التعاريف والمصطلحات مثل : أبواب التطابق فى الإفراد والتثنية والجمع ، أو التذكير والتأنيث ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والضمائر وإسناد الأفعال إليها ، وكتثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها ، واستخراج المصادر ، وتصريف الأفعال ، ومثل التدريب على البحث فى المعاجم ؛ فعن طريق هذا التدريب وفى خلاله يدرس المجرد والمزيد ، وأبواب الثلاثى المجرد ، والميزان الصرفى فى أبسط صوره مما لاغنى عنه للباحث فى مثل هذه المعاجم .

ثالثا ــ أساسيات تدريس القواعد :

يمكن أن نبدأ بتدريس النحو فى المرحلة الأولى ، ولكن على أن تعلم قواعده عرضا ، فلا يجعل لها حصص خاصة فى جدول الدراسة ، بل نعتمد فى دراستها على مايعرض من خلال دروس القراءة والتعبير من مسائل ــ ونحن نوافق على البدء بالنحو فى هذه المرحلة ، ولكنا نعتقد أن مسائل النحو فى اللغة العربية أكثر من أن يتسع لها هذا المدخل العرضى ، ولا بدلها من دراسة منظمة ، وتطبيق واسع النطاق ، وهذا غير ممكن إلا فى حصص تخصص لها ، وإلا أفسدنا حصص القراءة وخرجنا بها عن الغاية المقصودة منها .

إن من الواجب أن ندرس قواعد النحو فى ظلال اللغة ، ولكن على أن يكون ذلك فى حصص خاصة بها . على أنه من المستحسن أن نستمد من دروس القراءة والتعبير حافزاً يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد : بأن ننتهز فرصة خطأ نحوى شائع بينهم فى القراءة أو التعبير ، فنعجل بشرح قاعدة ذلك والتطبيق عليها فى الحصة الخاصة بالنحو ، ولا نتقيد بترتيب أبواب المنهج المدرسى .

وهناك من يرون أن تخلو المرحلة الأولى من دراسة القواعد ، فلا تدرس لأصالة ولا عرضا ، وأن تستبدل بها القراءة الكثيرة والحفظ الكثير ، والمحادثة والمحاورة ، وكأنهم رأوا أن يكتفوا فى هذه المرحلة بالمرانة غير المقصودة التى يكسبها التلميذ من اتصاله باللغة عن طريق القراءة والأساليب الصحيحة التى تغمر سمعه .

إن خير ماتكتسب به القدرة اللغوية هو المزاولة والمحاكاة والتكرار ، إلا أننا نرى البدء بدراسة النحو من السنة الثالثة الابتدائية ؛ فإن التلميذ فى هذه الفرقة قد وصل

إلى درجة يشعر معها بأنه فى حاجة إلى ضوابط يتجنب بها الخطأ فى تعبيره ، ولن يكون فى ذلك البدء مشغلة عن القراءة والحفظ بعد أن تخفف مناهج النحو وتدرس فى ظل اللغة عن طريق القراءة والتعبير .

إن دراسة النحو يجب أن تعالج عن طريق التدريب العملى دون حاجة إلى شرح قواعدها ، كما يجب أن تدرس على الطريقة الاستنباطية ، ولكن ليس فى ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التى تنتزع من أودية مختلفة لايجمع شتاتها جامع ، ولا تمثل معنى يشعر الطالب بأنه فى حاجة إليه . بل يجب أن تدرس فى ظلال اللغة والأدب فى خلال عبارات قيمة كتبت فى موضوع حيوى يهم الطلبة ، تختار من كتبهم فى القراءة ، أو من دروسهم فى التاريخ وغيره من مواد الدراسة ، أو من صحف اليوم ومجلات الأسبوع ، مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم .

إن تعليم اللغة يجىء عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها ، فليكن تعلم القواعد إذن على هذا النهج الذى نرتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها . فالطفل إذا ترك وشأنه للتراكيب الصحيحة التى نغمر بها سمعه ونتخذها وسيلة للتعبير عما يصل إليه من تجارب وحقائق فإنه يستطيع أن يدرك بنفسه خصائص اللغة أو القسط الأكبر منها ، أى أنه يستطيع أن يدرك القواعد النحوية إدراكا مقرونا بالتطبيق العملى ، ولا يكون الفرق بين مايصل إليه من هذا وبين الذى نتعمد تعليمه إياه من القواعد فى دروسها الخاصة سوى الاصطلاحات والتعاريف ، وليست هذه بالكثيرة الأثر فى الغرض الذى من أجله تدرس القواعد ، بل إنها من الأعباء الثقال التى لاداعى إلى إثقال كاهل التلاميذ بها ماداموا يستطيعون الوصول بدونها إلى الغاية المقصودة .

والملاحظة اللغوية لاتكتسب من دراسة القواعد دراسة منعزلة عن اللغة وتراكيبها ومقاصدها ومعانيها وفنونها ولا من الدراسة التى لايقترن بها من تراكيب اللغة إلا تلك الأمثلة البتراء : كجاء زيد ، وضرب زيد عمرا ، أو مايشبه ذلك مما قد يبدو أنه تجديد مثل تغيير زيد ، وعمرو بالوردة والزهرة ونحوهما ، فليس كل هذا بذى أثر يستحق الذكر فى الغاية من تعليم اللغة وقواعدها ، ولكن الذى نرى أنه عظيم الأثر هو أن تكون القواعد نابعة من دراسة اللغة وتراكيبها ، وعونا على الاستزادة من الاطلاع ،

وسبيلا إلى تفهم أساليب اللغة وجليل معانيها ، وهذا لايتحقق إلا إذا درست اللغة وفهمت منها القواعد أو الخصائص .

أما إذا درست القواعد دراسة مستقلة على أنها غاية فى ذاتها لا على أنها وسيلة للفهم والتعبير فإن هذا مقصد تلتوى فجاجُه ، ونهج يبعدنا عن الهدف الذى ترمى إليه اللغة ويتجافى بنا عن الغاية المثلى التى يجب أن نتجه إليها .

ويتضح من كل هذا أن القواعد ليست هى الغاية ؛ بل الوسيلة إلى تعلم التراكيب الصحيحة ، فإن الناس جميعا قد تعلموا الكلام الصحيح ، ولايزالون يتعلمونه ، لا عن طريق القواعد النحوية ، بل عن طريق محاكاة اللغة الصحيحة . وتعلم القواعد يجب أن يسير على نهج إنشائى لغوى ، وأن يرتكز على تعليم اللغة وعلى مايجىء فى ثنايا ذلك من عبارات وأفكار ، وعلى هذا ينبغى أن يكون مجال تعليم القواعد موضوعات تامة شائقة تناسب مستوى التلاميذ كقطع القراءة .

والجدير بالذكر أننا لسنا من أنصار طريقة واحدة فى تعلم أى فرع من فروع اللغة ، بل فى تعليم أى شىء ، ونجاح الطريقة يتوقف دائما على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ ، وعلى التلميذ نفسه ، وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه ؛ ولذا نرى أن تقتصر مهمتنا هنا على ذكر بعض المقترحات أو المبادئ العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المدرس خبرته بتلاميذه ، ومعرفته بمادته :

١ ــ لابد من دروس للقواعد . يرى بعض المربين أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هى الطريقة العرضية . ولا خلاف فى أن القدرة على الكلام والكتابة إنما تتكون عن طريق خلق فرص وافرة للتدريب أكثر مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ . والتدريب على الخطأ يثبت الخطأ ، ثم إن فهم الأصول التى يقوم عليها أسلوب من الأساليب ، حينما يحاول التلميذ أن يستعمل هذا الأسلوب ــ أجدى من تركه فى محاولاته العشوائية . ودروس القواعد تتيح للتلاميذ فرصة يحللون فيها الأساليب التى يستعملونها ؛ ليروا الطريقة التى تتكون بها وأثرها فى المعانى التى يعبرون عنها . وهذا يماثل حاجة سائق السيارة الماهر إلى معرفة أشياء عن الأجزاء التى يتركب منها المحرك ، حتى يستطيع أن يصلحها إذا ما وقفت منه فى الطريق . ففى

أغلب الأحيان يكون وقوف السيارة راجعا إلى سبب يستطيع السائق أن يتغلب عليه لو عرف بعض المبادىء الأساسية عن حركة السيارة . فموقف التلاميذ فى مراحل التعليم العام من اللغة واستعمالها كموقف السائق الماهر للسيارة ، أما المتخصصون فى اللغة من الباحثين أو الأدباء فلهم شأن آخر يقرب من شأن مهندس السيارات . المهم فى هذا أن حصص القواعد تتيح للتلاميذ الفرصة لفهم ميكانيكية الجملة والفقرة ، بحيث يستطيعون أن يصلحوها إذا ما التوى بهم التعبير وسط الطريق.

٢ ــ لابد أن يشعر المتعلم بحاجة إلى القواعد ويحس بجدواها : ينبغى أن تتاح للتلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة ، وفيها يستعملون القاعدة ، وعندئذ يشعر بحاجة إلى معرفتها ، ويبذل جهده فى تعلمها ، ويحس بقيمتها فى حياته وتعبيره . وهذا هو مانعرفه فى علم النفس بقانون الأثر والنتيجة ؛ إذ أنه يقوم على وجود دافع أو رغبة فى التعلم ، ثم إشباع لهذا الدافع يترك أثرا سارا فى نفس المتعلم . وبتوالى الآثار السارة يقوى ماتعلمه الإنسان . ومن أمثلة استثارة الدوافع فى دروس القواعد قصة المصنع الذى يريد صاحبه أن يختار بعض العمال فيحتاج إلى كتابة استمارات . وهذا بدوره يسلم إلى معرفته الأسئلة التى ينبغى أن يوجهها إلى المتقدمين . فالتلميذ الذى يتقمص شخصية صاحب المصنع يشعر بحاجة واضحة إلى معرفة أساليب الاستفهام .

٣ ــ لابد من التركيز على ناحية معينة : بعد أن تنشأ الحاجة ينبغى أن ينتهز المعلم هذه الفرصة ويخصص حصة أو عددا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة ؛ ليفهم التلاميذ المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية ، ويدركوا القاعدة ، ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها . ولابد بعد ذلك أن يتيح لهم المعلم فرصا طبيعية فى دروس التعبير لتطبيق القاعدة ، وهذا هو مانعرفه فى علم النفس بقانون لاستعمال .

٤ ــ لابد من دراسة أثر البيئة : المنزل ، والشارع ، والحى ، والمدرسة ، والجرائد ، والكتب ، والمؤسسات المختلفة ذات أثر كبير فى ثقافة التلاميذ ومايكتسبونه من قيم وعادات ومعلومات .

ولاشك أن معرفة المدرس بالأساليب التى تشيع فى هذه البيئات وما تحتويه من

القواعد النحوية المختلفة تساعده أكبر مساعدة على انتقاء الأساليب التى يهتم بها والعادات التى يقويها والاتجاهات التى يصححها .

رابعا ــ طرق تدريس القواعد :

ينطبق هنا ماسبق أن قلناه من حيث عدم وجود طريقة معينة للسير فى درس القواعد ؛ ولذا نقتصر هنا على بعض الطرق الثلاث المتبعة فى تدريس القواعد .

إذا بحثنا فى الطرق التى اتبعت فى نصف القرن الأخير ألفينا أنها انتقلت انتقالات مهمة : ففى بداية القرن كانت الطريقة القياسية والاستقرائية « الاستنباطية » ، ثم ظهرت أخيرا الطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة [1]، والآن نبحث كل طريقة من هذه الطرق بغية تعرف الأسس التى تقوم عليها ، والخطوات التى تتبعها فى تدريس القواعد النحوية مبتدئين بأقدمها وهى الطريقة القياسية .

١ ــ الطريقة القياسية :

وهى أقدم الطرق الثلاث ، وقد احتلت مكانة عظيمة فى التدريس قديما ، وتسير فى خطوات ثلاث : يستهل المدرسون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام ، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التى تنطبق عليها ؛ ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة . أما الأساس الذى تقوم عليه فهو عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة ، ومن الكلى إلى الجزئى ، ومن المبادئ إلى النتائج ، وهى بذلك إحدى طرق التفكير التى يسلكها العقل فى الوصول من المعلوم إلى المجهول ، ولقد كانت سائدة فى تدريس القواعد النحوية فى مطلع هذا القرن ، فيعمد المدرس إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحا إياها ببعض الأمثلة ، ثم يأتى بالتطبيقات والتمرينات عليها ، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس ، ككتاب قواعد اللغة العربية لحفنى ناصف وآخرين معه .

---

(١) محمود السيد . دراسة مقارنة بين طرق تدريس قواعد اللغة العربية . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ .

والواقع أن لكل طريقة أنصارا وخصوما ، وأنصارها يعتبرونها أفضل الطرق ، وخصومها يرون أنها لاتجدى فى تدريس القواعد النحوية ، فأنصار الطريقة القياسية يرون أنها خير معين لتدريس النحو من ناحية سهولتها أو سرعتها فى الأداء « فالطالب الذى يفهم القاعدة أصلا فهما جيدا يستقيم لسانه أكثر كثيرا من الذى يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكرها ولا سبيل إلى حفظها حفظا يعين على تذكرها » . فى حين يرى خصوم هذه الطريقة أنها ضارة وغير مفيدة ؛ لأنها « تبعث فى التلميذ الميل إلى الحفظ ، وتعوده المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره ، وتضعف فيه قوة الابتكار فى الأفكار والأداء » . كما أنها « ليست من الطرق الجيدة فى إفهام التلاميذ ؛ لأن مفاجأتهم بالحكم العام قد تكون سببا فى صعوبته ، وذلك يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ فيه » .

وهى لا تسلك طريقا طبيعيا لكسب المعلومات ؛ إذ أن المتعارف أن الأحكام العامة فى هذه الطريقة تعطى أولا ، ثم تتبع بالأمثلة والجزئيات ، خلافا لطريق العقل فى الوصول إلى إدراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها . كما أن تقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل ، والسير من الصعب إلى السهل مما ينافى قواعد التدريس كل المنافاة . وهى عندما تنقل الحقائق من تفكير خارجى وعن طريق التلقين تجعل هذه الحقائق مزعزعة فى ذهنه ، ومعرضة للزوال والنسيان ؛ لأن أضعف الحقائق فى الذهن هى ماترد إليه عن هذا الطريق .

٢ ــ الطريقة الاستقرائية « الاستنباطية » :

نشأت هذه الطريقة مع مَقْدَم أعضاء البعثات التعليمية من أوربا ، فقد نشأ هؤلاء فى ظل الطريقة القياسية ، إلا أنهم تأثروا لدى وجودهم فى أوربا بالثورة التى قام بها المربى الألمانى يوحنا فردريك هربارت فى نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، فإذا بهم ينقلون مبادئ هربارت إلى طرق تدريسهم للمواد ، ومنها القواعد النحوية ، حيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط يسميها هربارت « خطوات الدرس » وهى : المقدمة ، العرض ، الربط ، القاعدة أو الاستنباط ، التطبيق :

ففي المقدمة يهيء المدرس طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة ، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة ، بحيث تثير فى نفوس الطلاب الذكريات المشتركة ، فتشدهم إلى التعلق بالدرس ، وهى أساسية ؛ لأنها واسطة من وسائط النجاح ، وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه ، ثم ينتقل المدرس بعد هذه الخطوة إلى العرض .

والعرض هو لب الدرس ، وعليه يتحدد الموضوع بحيث يعرض عرضا سريعا الهدف الذى يريد المدرس أن يبلغ بالطلاب إليه ، فهو مادة دسمة مغذية تصل ماسبقها بما لحقها ، وهو يدل على براعة المدرس ، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الربط .

والربط هو الموازنة بين ماتعلمه الطالب اليوم ، وبين ماتعلمه بالأمس القريب والبعيد ، فالهدف منه أن ترتبط المعلومات وتتسلسل فى ذهن الطالب ، ثم يصل المدرس بطلاقة إلى الاستنتاج .

وهنا يقف المدرس ؛ ليستنتج من عرضه للموضوع مادة يسجلها الطلاب قاعدة ، على أن يفسح المجال أمام الطلاب لاستنتاج هذه القاعدة بأنفسهم ، لا أن يلقنهم إياها تلقينا ، والاستنتاج زبدة مابلغ إليه السعى من الدرس ، ثم تأتى الخطوة الأخيرة وهى التطبيق .

والتطبيق تعلق عليه الأهمية الكبرى ؛ لأن دراسة القواعد لا تؤتى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها ، وتدريب التلاميذ تدريبا كافيا على الأبواب التى يدرسونها ، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظرى من الخصائص اللغوية فى حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملى الذى تبدو فائدته فى القراءة السليمة والتعبير السليم .

والطريقة الاستقرائية من طرق التفكير الطبيعية التى يسلكها العقل ف الوصول من الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة ، وفيها ينتقل الفكر من الجزئى إلى القانون العام ، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة ؛ وهى تنطوى على أن يكشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم ، كما أن اتباعها فى التدريس يتطلب من المدرس جمع كثير من الأمثلة التى تنطبق عليها القاعدة العامة ، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشته ، بغية استنباط القاعدة

العامة ، فيعبر عنها الطلبة بأنفسهم ، ولقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس ، ككتاب « النحو الواضح » لعلى الجارم ومصطفى أمين .

وأنصار الطريقة الاستقرائية يجدون فى طريقتهم خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد النحوية ؛ لأنها تهيج فى الطلبة قوة التفكير ، وتأخذ بأيديهم قليلا قليلا حتى يصلوا إلى الحقيقة ؛ لأن الكلمات القليلة التى ترشد الحدث إلى الطريق الجادة تعد بذور النبت المستقبل الريان . وهى طريقة جادة فى التربية ؛ لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجيا ، وذلك يجعل معناه واضحا جليا ، فيصير التطبيق عليه سهلا . كما أنها تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التى تدور حول الحقائق الملموسة ، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة ، وتلك هى الطريقة الطبيعية ؛ لأنها تمزج القواعد بالأساليب . يضاف إلى هذا أنها « تحرك الدوافع النفسية لدى المتعلم ، فيهتم اهتماما بالغا ، فيتنبه ويفكر ويعمل » إلا أن خصوم هذه الطريقة يأخذون عليها البطء فى إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة ، والاكتفاء أحيانا بمثال أو مثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة ، وفى هذا من التفريط مايجعلها غير سليمة ؛ فهى تختار أمثلتها متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية ولا لفظية ، إنما هى جمل مبتورة فى موضوعات مختلفة ليس فيها خاصة لغوية ، إلا أنها تحمل تمثيلا لقاعدة خاصة . وأما أنها تشرح فكرة من الأفكار التى تمتلئ بها عقول الناس ، وأما أنها ترتبط برباط لفظى من أدوات الربط الكثيرة فى اللغة العربية ، فذلك كله وغيره مما تخلو منه هذه الأمثلة ، وهى لا ترمى إلى غاية تعبيرية خاصة ، ولا تثير فى نفس التلاميذ شوقا إليها ولا إلى القاعدة التى سيدرسونها فى ظلالها ، مع أن كل دروس اللغة العربية ترمى فى نهاية أمرها جميعا إلى شيئين : هما الفهم والإفهام ، وكل ماتقدم فى هذه الدروس وسيلة إليهما ، وهى تستخدم التطبيق بشكل تعجيز للطلاب ، مع أن المفروض فيه طبع الأساليب السليمة التى تحوى من خصائص اللغة ماهو فطرى بعيد عن التكلف » كما أن استنباط القاعدة من أمثلة معينة لاخير فيه ولا غناء ، وهى عملية « ثبت أنها مستحيلة وليس لها أصل علمى ، ولا وجه للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية فى الاستنباط ؛ لأن التجربة فى العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين عامة منها ، ولكن هذا لاينطبق على اللغات .

٣ ــ الطريقــة المعــدلة (النص الأدبى) :

وهى أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخى ، وقد نشأت نتيجة تعديل فى طريقة التدريس السابقة ؛ ولذا أسميناها الطريقة المعدلة ، وهى تقوم على تدريس القواعد النحوية فى خلال الأساليب المتصلة ، لا الأساليب المنقطعة ، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة فى موضوع واحد ، أو نص من النصوص ، يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه ، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ، وأخيرا تأتى مرحلة التطبيق .

ومن الصور التى أخذتها هذه الطريقة معالجة بعض أبواب منهج النحو بطريقة التطبيق العملى دون حاجة إلى شرح قواعدها ، أما ما عداها من الأبواب فيجب أن يدرس على الطريقة الاستنباطية ، ولكن ليس فى ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التى تنتزع من أودية مختلفة لايجمع شتاتها جامع ، ولا تمثل معنى يشعر الطالب أنه فى حاجة إليه ، بل يجب أن تدرس فى ظلال اللغة والأدب خلال عبارات قيمة كتبت فى موضوع حيوى يهم الطلبة تختار من كتبهم فى المطالعة ، أو من دروسهم فى التاريخ ، أو غيره من مواد الدراسة ، أو من صحف اليوم ومجلات الأسبوع مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم .

ولقد رئى أن تعليم القواعد وفق هذه الطريقة إنما يجارى تعليم اللغة نفسها ؛ إذ أن من الثابت الذى لا جدال فيه أن تعليم اللغة إنما يجىء عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها ، فليكن تعليم القواعد إذن على هذا النهج الذى ترتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها .

ولقد تبنت المناهج فى البلاد العربية هذه الطريقة ؛ إذْ أبانت أن الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ ، وأن الطريق لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد فى ظل اللغة ، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة التى تسمو بأساليب التلاميذ ، وتزيد فى ثقافتهم ، وتوسع دائرة معارفهم ، بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية ، وأن تربط المادة اللغوية التى تختار لشرح القواعد أو

التطبيق عليها بميولهم ، ومصادر اهتمامهم ، ونواحى نشاطهم فى هذه المرحلة .

أما الطريقة المعدلة فإن أنصارها يرون أنها الطريقة الفضلى فى تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية ؛ لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدى إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية » ولا يخالجنا الشك فى أن تعليم القواعد على هذه الطريقة – فى ثنايا القراءة والنصوص – أجدى وأنفع ، فقد ظللنا السنين الطوال ندرسها تدريسا مستقلا ، ونسلك إلى ذلك الطرق السليمة والمستقيمة ، فلم يغن كل هذا فى الوصول إلى الغاية ، ولا يزال كثير من التلاميذ الذين استقامت أساليبهم ، وسمت عباراتهم ، ونمت مقدراتهم البيانية ، يخطئون فى أسهل القواعد النحوية ، على مابذلوا من وقت وجهد فى درسها واستذكارها » وأنهم يجدون أيضا أن المطالعة طريق طبيعى سهل فى تعليم القواعد النحوية بغية جعل العبارات الصحيحة أساسا لطبع خصائص اللغة فى الأذهان ؛ لأن ذلك يكسب مرانا مستمدا من الاستعمال الصحيح للغة ، هذه الطريقة هى المثلى فى تعليم القواعد ؛ لأنها تعتمد أول ماتعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة من كافة مجالاتها الحيوية ، وسائر أحوالها فى مجرى الاستعمال الواقعى .

بيد أن خصوم هذه الطريقة يرون أنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية وجهلهم لأبسط قواعدها ؛ لأن مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه ، ثم يستخرج منه الأمثلة التى تعنيه على استنباط القاعدة التى يراد تدريسها ، إنما هو ضياع للوقت ؛ لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التى هى موضوع الدرس الحقيقى ، وأن الكتاب الذى تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو ، ويجب قبل كل شىء أن يعلم الطالب كيف يقرأ قراءة صحيحة ، وهذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع الإنشاء فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها ؛ لأن ذاك يقوم على اقتراض أن المعنى أصل والنحو عرض كما أن النصوص التى يقدم بها للقاعدة فى الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل وتاريخ عظماء العرب ، فينبغى أن يكون لهذا كاه موضع فى القراءة والنصوص ، وأن يكون للنحو كتاب خاص ، أما أن يكون كتاب النحو مشتملا

على ذلك فإنه يصرف الطالب على القاعدة التى تفهم المعنى ، ثم إن هذه الطريقة جعلت الكتاب عجيبا .

خامسا ــ خطوات السير فى درس القواعد :

بقى بعد ذلك أن نعرض المقترحات التى يمكن أن نهتدى بها فى درس القواعد [1].

١ ــ يجب البدء بمشكلة : وهذا يتصل بما سبق أن ذكرناه عن إتاحة فرص الكلام والكتابة للتلاميذ . فدروس التعبير يمكن أن تكون نقطة بداية طيبة للفت أنظار التلاميذ إلى مايقعون فيه من أخطاء وضرورة العناية بتصحيحها ، ثم نبين لهم أن ذلك سيكون فى حصة القواعد التالية :

ويمكن أيضا أن يخلق المدرس فى حصة القواعد الموقف التعبيرى الذى يرغبهم فى دراسة القاعدة على نحو ماذكرناه فى درس الاستفهام ، وكذلك يمكن أن يستغل قطعة من قطع المطالعة لابتعاث الرغبة فيهم لفهم أسلوب من الأساليب أو طريقة صياغة نوع معين من الجمل . ثم يقودهم بعد ذلك إلى صياغة القواعد بأنفسهم ، ثم مقارنتها بالقواعد التى فى الكتاب ، بل إنه إذا أفلس خياله يمكن أن يستغل الكتاب الذى فى أيديهم كنقطة ابتداء ، فيكلفهم قراءته وفهمه ، وشرحه والسير فى تطبيقاته ، وفى هذه الحالة ينبغى أن يعنى بجعل التلاميذ يتقبلون دراسة الكتاب على أنه مشكلة تستحق منهم الالتفات والعناية . وهذه الطريقة قد تكون مجدية مع التلاميذ فى الفرق المتقدمة .

٢ ــ معاونة التلميذ على حل المشكلة : بعد أن يدرك التلاميذ المشكلة ويأخذوا فى السعى لحلها ينبغى على المعلم أن يعاونهم على إدراك العلاقة بين حل

---

(١) محمود رشدى خاطر وآخرون . تعليم اللغة العربية والتربية الدينية .ــ القاهرة : سجل العرب ، ١٩٨٥ .

المشكلة وقاعدة معينة من قواعد النحو . وفى هذه الحالة ينبغى أن يعنى أولا بالناحية التعبيرية ، أى بالعلاقة بين المعنى والأسلوب ، وبعد مناقشة هذه الأساليب ، بحيث يفهم التلاميذ القاعدة دون تعرض للمصطلحات . ويأتى دور المصطلحات سواء فى التحليل أو فى ذكر القاعدة ؛ ليتوج الخبرة كلها ويلخصها .

٣ ــ كثرة التمرين : على المدرس فى هذه الخطوة أن يعنى عناية فائقة بقطع التمرينات العملية على القاعدة بجميع نقاطها . ولقد ذكرنا وصفا للتمرينات ؛ لنلفت المدرس إلى ضرورة أن تكون هذه التمرينات ممثلة للمواقف الطبيعية التى تظهر فيها هذه القراعد فى الحياة ، فتبدو عناصر فعالة فى مواقف التعبير .

٤ ــ العلاج الفردى : يجب أن يركز المدرس على الصعوبات الفردية ، ويمكن أن يقوم المدرس بوضع اختبارات فى نواحى القواعد المختلفة ويجريها على التلاميذ . وبتحليل نتائج هذه الاختبارات يستطيع أن يكشف أهم الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ ، فيجعلها موضوعا لدراسته أصلا ، أو يعيد تدريسها إذا كان الاختبار للكشف عن إتقان التلاميذ لقاعدة معينة وبعد معرفة هذه الأخطاء يزود المدرس التلاميذ بما يحتاجون إليه أفرادا وجماعات بالتمرينات اللازمة . وفى كل ذلك ينبغى أن يساعد المدرس التلاميذ على معرفة اخطائهم ، وما أحرزه من تقدم فى سبيل التغلب عليها . فليس هناك مايولد الثقة بالنفس مثل الشعور بالنجاح ، والثقة تعود فتدفع إلى بذل الجهد فالنجاح .

٥ ــ عرض المصطلحات : سبق أن تحدثنا عن الوقت الذى ينبغى أن نعرض فيه المصطلحات ، وضرورة مجيئها بعد أن يفهم التلاميذ التركيب وعلاقته بالمعنى ، ويجب هنا أن نشير إلى شيئين : الأول أن هذه المصطلحات ليست إلا طريقة أصحاب الفن فى فهم الظاهرة التى يقوم فنهم بدراستها . إنها فهم معين للظاهرة . وعلى هذا ينبغى أن نتخلص من القداسة التى نخلعها على هذه المصطلحات ، ومزية المصطلحات أنها تختصر كثيرا من الكلام فى وصف الظاهرة ؛ ولذا ينبغى أن نتناول المصطلحات دائما بهذه الروح ، فنعرفها بعد أن يكون التلاميذ قد تكوَّن لديهم الأساس الصالح لها .

والشيء الثانى : أن قدرة التلاميذ على استيعاب المصطلحات محدودة ؛ لذا ينبغى الاختصار على أهمها ، وبخاصة إذا أدركنا أن التلميذ مطالب بمعرفة مصطلحات أخرى فى الأدب والبلاغة ، وفى الجغرافيا والكيمياء .

سادسا ــ أنشطة للممارسة النحوية :

هناك مجموعة أنشطة يمكن أن تساعد فى تحيق الأهداف ، منها الألعاب اللغوية ، والتدريب الشفهى الجمعى بالبطاقات أو بغير البطاقات ، ثم المساءلات الشفوية عقب سرد القصص أو دروس القراءة ، وسرد أنواع التطبيقات وتفصيل ذلك كما يلى :

● الألعاب اللغـوية :

لعبة التغمية : والغاية منها تمرين الأطفال على الاستفهام (بمن) ، وأن الجواب عنها يكون بتعيين المسئول عنه ، وعلى استعمال بعض الأفعال مع الفاعل والمفعول به ، وتجرى هذه اللعبة بالطريقة الآتية :

يغمى أحد التلاميذ ، ويقف حوله الباقون من زملائه ، ثم يكلف المدرس أحد التلاميذ لمس أذن التلميذ المغمى أو أنفه أو يده ، ثم يوجه التلاميذ إلى سؤال المغمى بما يأتى :

من لمس أذنك ؟ أو من لمس أنفك ؟ أو من لمس يدك ؟ فإذا أجاب : لمس أذنى عادل مثلا ، وكانت الإجابة صحيحة ، حل محله التلميذ السائل ، وإن أخطأ بقى مغمى إلى أن يصيب . وتستمر اللعبة على هذا النحو بطريق التعاقب بين التلاميذ ، ويحسن بعد التدريب على الفعل (لمس) مثلا أن يغير بفعل آخر ، وهكذا مع التنويع فى الأسئلة تبعا لتغير الأفعال .

لعبة أنا وأنت : وترمى هذه اللعبة إلى تمرين التلاميذ على طريقة الاستفهام بماذا ، والجواب بالتعيين ، وعلى استعمال الأفعال ، وبعض الضمائر ، والمفعول ، فى جمل قصيرة .

وطريقتها : أن يقف التلاميذ صفين متقابلين ، ثم تبدأ اللعبة بأن يسأل التلميذ

الاول من الصف الاول مثلا التلميذ الذى أمامه بالصف الثانى بقوله : أنا اشتريت قلما ، وأنت ماذا اشتريت ؟ فيجيب المسئول : أنا اشتريت كراسة ، ثم يسأل غيره على هذا النحو ، والمخطئ أو البطيء يخرج من الصف ، وتكرر اللعبة فى الحصة الواحدة عدة مرات ، وفى كل مرة يغير الفعل .

لعبة الصندوق : والغاية منها تمرين التلاميذ على الاستفهام بكم ،

وطريقتها : أن يعد مقدار ما من الفول أو البندق أو النقود ، ويوضع فى صندوق أو كيس مثلا ، يحمله رئيس اللعبة ، ثم يقف التلاميذ صفين متقابلين ، ويتقدم حامل الصندوق أو الكيس من التلميذ الأول بالصف الأول ، ويطلب منه أن يأخذ من الصندوق أو الكيس بندقتين أو أكثر بصوت خفيض لايسمعه التلاميذ ، ويأمره أن يخفى ماأخذه بقبضة يده ، ثم يسأل هذا التلميذ زميله المقابل له فى الصف الثانى ، كم بندقة فى يدى ؟ فإن أصاب انتقل الصندوق إليه ، فيأخذ منه بعض البندق مثلا ، ثم يسأل التلميذ المجاور للذى سأله أولاً ، والمخطئ يخرج من اللعبة ، ويظل الصندوق ينتقل ، والسؤال مستمرا إلى نهاية الصفين .

دور المدرس فى توجيه هذه الألعــاب :

ــ يشرح اللعبة التى يختارها ، فيبين كيف تجرى ، وما الذى يفعله كل تلميذ فى أثناء ذلك .

ــ يدون على السبورة بعض الأسئلة والأجوبة الصحيحة ، التى ينطق بها الأطفال وهم يقومون باللعبة ، فإذا كانت اللعبة التى تجرى لعبة (أنا وأنت) مثلا . كتب على السبورة ما يأتى :

ماذا اشتريت ؟ اشتريت قلما .

وأنت ماذا اشتريت ؟ اشتريت كراسة .

على أن تكون الكتابة بالخط الواضح ، مع الضبط بالشكل .

ــ يراعى المدرس تمرين الأطفال على النطق بالأسئلة والأجوبة عدة مرات ؛ حتى يثبت فى أذهانهم الاستعمال اللغوى الصحيح للجمل والكلمات العربية .

ــ ولا مانع من أن تظل الأسئلة والأجوبة على السبورة ؛ حتى يفيد منها

المخطئون ، أو الموشكون على الخطأ فى أثناء اللعبة . ولابد أن يكون إشراف المدرس كاملا ؛ إذ عليه أن يعين الأطفال على تصحيح أخطائهم ، وتنويع عباراتهم .

ــ أمثلة الألعاب اللغوية أيضا للتدريب على الاستفهام بهل أو الهمزة ، ومايتبع ذلك من الجواب بالإثبات أو النفى : يقوم الأطفال باللعبة الآتية :

يخرج رئيس اللعبة أحد الأطفال من الفصل ، ويعرض على نصف التلاميذ شيئا أو يسر إليهم اسم شيء من الأشياء (بحيث لايعرف الباقون ذلك) ثم يدخل الطفل الفصل ، ويطلب إليه رئيس اللعبة أن يميز الذين رأوا الشيء من الذين لم يروه بطريق الإشارة إلى كل طفل وسؤاله : هل رأيت ما عرضه الرئيس ؟ (مستعملا الهمزة أو هل) فيجيب كل تلميذ رأى : نعم رأيت .. ويجيب كل تلميذ لم ير : لا ، ما رأيت .. أو : لا ، لم أر– وتستمر المساءلة . حتى يخرج أفراد المجموعة التى رأت فيقفوا صفا ، ويقف الباقون صفا آخر أمامهم . ويبدأ التلاميذ الذين لم يروا بسؤال الذين رأوا ، كل تلميذ يسأل الذى أمامه على النحو الآتى :

هل هو حيوان ؟ الجواب : لا ليس حيوانا أو : ما هو حيوان
أهو نبات ؟ الجواب : لا ، ليس نباتا أو : ما هو نبات
هل هو جماد ؟ الجواب : نعم ، هو جماد
أهو ساعة ؟ الجواب : ليس ساعة

ويستمر السؤال والجواب حتى يصل تلميذ إلى معرفة الشيء الذى كان معروضا فيتولى هو رئاسة اللعبة ، وإعادتها من جديد .

وللتدريب على استعمال كم الاستفهامية ، يقوم التلاميذ باللعبة الآتية :
يوضع قليل من البندق أو حب الفول فى كيس يحمله رئيس اللعبة . ويقف التلاميذ فى دائرة ، ويقف حامل الكيس فى وسطها ، ثم يبدأ بتلميذ ويكلفه أخذ قبضة صغيرة مما فى الكيس ويسأل من يجاوره : كم بندقة فى يدى ؟ فإن أصاب المجيب انتقل الكيس إليه ، وتزعَّم هو العمل ، وإن أخطأ خرج من الدائرة ، وهكذا حتى تحدث تصفية .

وتعديل يسير فى هذه اللعبة يجعلها صالحة للتدريب على المفرد والمثنى بأن يكلف الطفل ألا يأخذ من الكيس إلا بندقة أو بندقتين ، ويسأل : كم بندقة فى يدى؟ فيجاب : فى يدك بندقة ، أو : فى يدك بندقتان ، أو يسأل: كم بندقة أخذت ؟ فيجاب : أخذت بندقة ، أو : أخذت بندقتين .

وإذا لم تتيسر الألعاب التى تجتمع فيها عناصر اللعب ومميزاته حل مكانها تدريب لغوى فى صورة تشبه اللعب عنصراه الأساسيان : السرعة فى الإجابة وصحة الضبط ، فللتدريب على المفعول به مثلا : يقف التلاميذ فى دائرة ، ويبدأ تلميذ بسؤال من يجاوره : أنا اشتريت كذا ، وأنت ماذا اشتريت ؟ فيجيب : أنا اشتريت كذا ، ثم يسرع هذا فيسأل من يجاوره : وأنت ماذا اشتريت ؟ وهكذا . والذى يبطئ أو يخطئ فى الضبط يخرج من الدائرة ، وهكذا حتى تحدث تصفية . ويلاحظ ألا يقتصر فى التدريب على استعمال فعل واحد ، بل حين يعاد التدريب بعد التصفية الأولى يغير الفعل مثل . أنا أكلت كذا ، وأنت ماذا أكلت ؟ أنا قرأت كذا ، وأنت ماذا قرأت ؟

وطبيعى أن يقبل الأطفال على مثل هذه الألعاب ، فأكثرها شبيه بما يلعبونه من تلقاء أنفسهم فى المنزل أو فى فناء المدرسة ، وكل مافى الأمر أنهم يستبدلون باللغة العامية لغة صحيحة مضبوطة ، وسيشعرون بعد قليل أن هذه اللغة التى يتكلفونها بادئ الأمر قد صارت طبيعية على ألسنتهم .

● **التدريب الشفوى الجمعى بالبطاقات :**

تكتب الأسئلة فى بطاقات بخط واضح ، ثم يجاب عن هذه الأسئلة فى بطاقات أخرى بخط واضح أيضا . كأن يكتب فى الأولى : من بنى الهرم الأكبر ؟ من فتح مصر ؟ من يحرث الأرض ؟ ويكتب فى الثانية : خوفو بنى الهرم الأكبر . عمرو ابن العاص فتح مصر . الفلاح يحرث الأرض . ثم يجرى التدريب بأن يقرأ تلميذ من حاملى بطاقات الأسئلة السؤال الذى فى بطاقته جهرا . وعندئذ يجيبه من يحمل البطاقة الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال بقراءة الجواب جهرا . والذى لا يعرف الإجابة . أو يسهو يخرج من الصف ، ثم يقرأ السؤال الثانى وإجابته ، وهكذا .

وبعد التدريب الكافى على أداة من أدوات الاستفهام بالنظام السابق يمكن الانتقال إلى التدريب على غيرها ، ويجوز أن يجرى التدريب بالعكس ، فيقرأ حاملو بطاقات الإجابة أولا ، ويجيبهم حاملو بطاقات الأسئلة . كما يجوز أن يجرى التدريب على النحو السابق بغير بطاقات ، فيقسم المدرس الأطفال قسمين : قسما يقوم بتوجيه الأسئلة ، والقسم الثانى يقوم بالإجابة ، وهذا الأسلوب من التدريب على الاستعمال اللغوى يحتاج إلى مهارة وحسن توجيه من المدرس .

● المناقشة الشفوية عقب سرد القصة أو القراءة :

عقب سرد القصة توجه إلى الأطفال أسئلة استرجاعية يقصد منها مساعدة الأطفال على تكوين القصة . وفى الأسئلة تستخدم أدوات الاستفهام كلها أو بعضها . وفى توجيه الأسئلة على هذه الصورة ، وفى الإجابة عنها تمرين عملى على بعض قواعد النحو ، كأدوات الاستفهام ، والجملة الفعلية ، وماتشتمل عليه من فعل وفاعل ومفعول ، وكذلك الجملة الاسمية وماتشتمل عليه من مبتدأ وخبر ، ومايضاف إليها من مكملات . وكما نصنع ذلك عقب سرد القصة كذلك نفعل مثله عقب المطالعة الجهرية أو الصامتة ، وهذه الأسئلة بألوانها المختلفة تدريب على قواعد النحو ، وتمرين على استعمال أدوات الاستفهام . وينبغى أن يعلم المدرس أن التدريب على قواعد النحو يأتى عرضا خلال الأسئلة ؛ ولذلك يجب أن تغير أدوات الاستفهام ؛ حتى تؤدى المساءلات الشفوية الغرض منها وهو التدريب العرضى على القواعد ، مع الاستماع والفهم والتذوق .

● التدريب التحريرى بالبطاقات :

والمقصود منه إعداد بطاقات متدرجة ، تخصص مجموعة منها لكل أداة من أدوات الاستفهام ، فيدون فى كل بطاقة عدد من الأسئلة بخط واضح ، ثم توزع على التلاميذ ، ويطلب منهم الإجابة عن هذه الأسئلة فى كراساتهم مع كتابة رقم البطاقة ، فإذا انتهوا من مجموعة انتقلوا إلى مجموعة أخرى ، وهكذا .

ويمكن الانتفاع فى هذا التدريب بالأسئلة التكميلية ، وكذلك أسئلة التكوين والتركيب ، وفى كتب القواعد التى بأيدى الأطفال الكثير منها .

سابعا ــ التطبيق وأنواعه :

من الخير ألا نسرف فى شرح القاعدة واستنباطها من العبارات بحيث نستغرق الحصة كلها فى شرح القاعدة ، بل يجب أن ننتقل إلى التطبيق عليها بمجرد أن نطمئن إلى فهم الطلبة إياها ، فالتطبيق هو أهم مايجب أن تتجه إليه عناية المعلم ، والقواعد كما قدمنا لايكون لها الأثر المطلوب فى تعويد الطالب سرعة الأداء مع صحة التعبير إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها . والتطبيق الشفوى هو أجدى الوسائل فى أن تصبح مراعاة القواعد النحوية مهارة لا يحتاج معها إلى كثير من التأمل والتفكير . أما مادة التطبيق سواء أكان شفويا أم تحريريا ، فيجب أن يراعى فى اختيارها ماروعى فى اختيار العبارات التى تتخذ لشرح القاعدة ، فلا تستخدم تلك الأمثلة التى تنتزع من كل واد إلا حيث تقضى علينا الضرورة باستخدامها .

وليس من أنواع التطبيق الجيد التطبيق الإيجادى ، وهو الذى يطلب فيه إلى التلميذ أن يؤلف جملة على قاعدة معينة أو يشترك فى تأليفها ، أما التطبيق الجيد فهو تكميل عبارة بوضع ألفاظ من عنده مضبوطة ، أو استخدام ألفاظ تعين له فى عبارة من إنشائه بحيث تكون هذه الألفاظ مرفوعة أو منصوبة مثلا ، أو مطالبته بأن يصف بعض الأسماء ــ فى عبارة تقدم له ــ بنعوت مناسبة من عنده مع ضبطها ، أو كأن نسأله أسئلة تكون الإجابة عنها جملة تخضع لقاعدة واحدة معينة .

وإذا كان التطبيق تحريريا فمن الواجب ألا يشرح أو يناقش إلا بعد أن يجيب عنه التلاميذ وينتهى المعلم من إصلاحه ، وحينذاك يرشدون إلى أخطائهم ويقومون بتصويبها .

إن هذا النوع الذى يجب أن نجعله فى الطليعة من أنواع التطبيق هو التطبيق الشفوى ، حيث يقصد منه تدريب الطلبة على صحة الضبط مع السرعة . وهذا النوع من التطبيق هو الذى يجب أن نعتمد عليه ؛ لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع . ويقوم الطلبة بهذا التدريب عقب شرح القاعدة ، ويكرر بين آونه وأخرى أو كلما دعت الحاجة إلى تكراره .

وطريقة هذا التطبيق أن يعد المدرس لكل قاعدة يشرحها عددا كبيرا من الأمثلة ، يطبعها ويوزعها على الطلبة عقب شرح القاعدة ليبدأ التدريب .

ويراعى فى اختيار أسئلة التطبيق :

ــ أن تكون القطع والأمثلة المختارة فصيحة العبارة ، سهلة التركيب ، معبرة عن تجارب التلاميذ وخبرتهم ، ويحسن أن تكون مستمدة من دروس الأدب والنصوص والمحفوظات والقراءة .

ــ أن تكون متنوعة ، فلا يعتمد فيها على الإعراب وحده ، وأن تدعو التلاميذ إلى التفكير ، بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز ، ومن الأسئلة المفيدة أسئلة التكوين والضبط .

ــ أن تكون واضحة خالية من التصنع والتكلف والغموض ، وأن يكون الغرض منها تمرين التلاميذ على تكوين العبارات الصحيحة ، والجمل الأدبية ، والتفكير فيما يعرض لهم من الأمور فى حياتهم اليومية ، وأن تكون صلتها قوية بجوهر القاعدة .

التطبيق نوعان : شفوى وكتابى :

(أ) **التدريب الشفوى** : ويكون بكتابة أسئلة متنوعة على السبورة ، أو على بطاقات توزع على التلاميذ ، ويطلب منهم الإجابة عما فيها ، أو يكون بقراءة قطع غير مشكولة ، ويراد منهم ضبطها وبيان سبب الضبط ، كما يكون بتوجيه التلاميذ إلى مناقشة الأخطاء التى تقع منهم فى دروس التعبير أو القراءة .

والغرض من التطبيق الشفوى :

ــ وقوف المدرس على مواطن الضعف فى تلاميذه ، والأجزاء الغامضة التى لم يفهموها فى دروس القواعد ، فيعيد شرحها ، وتبسيطها لهم حتى تستقر فى أذهانهم .

ــ تثبيت القاعدة ؛ لما فيه من مناقشات عامة متنوعة .

ــ تعود التلاميذ النطق الصحيح والتعبير السليم .

ــ يساعد فى تشجيع التلاميذ ، ويشوقهم إلى دروس القواعد ، ويحببها إليهم ،

ويثير المنافسة بين جميع تلاميذ الفصل ، وفى ذلك تعويد لهم على إجادة التعبير والتفكير .

ـــ يمكن المدرس من مساعدة تلاميذه الضعفاء ، فيأخذ بيدهم ، ويعاونهم على فهم الأسئله وتنظيم الإجابة عنها .

طريقة السير فى التطبيق الشفوى :

ـــ يكتب المدرس التطبيق على سبورة إضافية قبل بدء الدرس ، ثم يضع السبورة على حامل أمام التلاميذ ، بحيث تكون الأسئلة واضحة ظاهرة ، يراها جميع التلاميذ ، ثم يكلف واحداً منهم قراءة السؤال الأول قراءة واضحة ، ويدعو التلاميذ بعد ذلك إلى التفكير فى الإجابة ، على ان يعطيهم فرصة مناسبة للتفكير ، وعلى هذا النحو يسير فى الأسئلة الباقية .

ـــ تكون الإجابة شفويا عن السؤال المقروء جزءاً جزءاً ، وفى أثناء ذلك ينبه التلاميذ إلى مواطن الخطأ فى الإجابة ، على أن يكون تصحيح الأخطاء من عمل التلاميذ أنفسهم .

ـــ يوضح لتلاميذه ما يصعب عليهم الإجابة عنه ، بأن يعيد لهم شرح القاعدة التى تتصل بالأسئلة التى عجزوا عن فهمها ، هذا على فرض وجود هذه الصعوبة .

يترك التلاميذ أحرارا ، وعليه أن يتدخل إذا مست الحاجة إلى ذلك ، حتى يكون التدريب مفيدا .

ـــ تكون إجابة التلاميذ بلغة فصيحة سليمة ، مع العناية بأن تكون صحيحة ، تتناول كل جزء مطلوب فى السؤال .

(ب) التدريب الكتـابى :

الهدف من التطبيق التحريرى مايلى :

ـــ تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس ، والاستقلال فى الفهم ، والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط ، بشرط ألا تبقى الكراسات عند التلاميذ بعد انتهاء الحصة . وواجب المدرس أن يتسلمها بنفسه بعد انتهاء الحصة مباشرة .

— يربى فى التلاميذ دقة الملاحظة ، وتنظيم الأفكار ، وترتيب الذهن ، ويغرس فى نفوسهم حب النظام والترتيب والتنسيق .

— ويقف المدرس على مستوى كل تلميذ بدقة ، وعلى مبلغ نشاطه واستفادته من دروس القواعد وتقديره بالنسبة لزملائه .

— إثارة المنافسة الشريفة بين التلاميذ ، بما يقدره المدرس لكل منهم من درجات ، تكون باعثا على الجد والنشاط .

طريقة السير فى دروس التدريب التحريرى :

— يطبع المدرس التطبيق طبعا متقنا ، ويوزعه على التلاميذ بنظام ، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافية مراعيا ماأشرنا إليه فى اختيار الأسئلة .

— مناقشة التلاميذ فى القاعدة أو القواعد المتصلة بالتطبيق ، ثم مطالبتهم بقراءة التمرينات وحلها . ووظيفة المدرس فى ذلك ، التوجيه إلى الإجابة الصحيحة ، وتوضيح مايصعب عليهم حينما يشعرون بالصعوبة .

— يجيب التلاميذ عن الأسئلة فى كراساتهم مع ملاحظة جودة الخط والنظافة ، وتنسيق الإجابة .

— يمر المدرس بينهم فى أثناء الإجابة ؛ ليرشد من يحتاج إلى الإرشاد ، ويساعد من يحتاج إلى المساعدة ، ويفهم المخطئ صواب خطئه ، ويدعوه إلى كتابته .

ثامنا — الاتجاهات الحديثة فى تعليم النحو [٣]

سبق أن ذكرنا أن نتائج البحوث العلمية فى ميدان التربية وعلم النفس فى النصف القرن الأخير كشفت عن عقم البحث عن طريقة واحدة لتدريس جميع المواد او طريقة واحدة لتدريس مادة بعينها ، وحولت الأنظار إلى أن الخبرة التعليمية ككل متكامل ليست الطريقة إلا جزءا منه . فالعملية التعليمية هى عملية إحداث تغيرات فى سلوك التلاميذ ، إذا أريد بالسلوك معناه الواسع الذى يشمل الإدراك

---

(١) محمود رشدى خاطر : الاتجاهات الحديثة فى طرق تعليم القواعد ، الاتجاهات الحديثة فى النحو . مجموعة المحاضرات التى ألقيت فى مؤتمر مفتشى اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ، دار المعارف ، القاهرة ص ص ٢٤ — ٤٧ (بتصرف) .

والانفعال والعمل . هذه التغيرات إنما تحدث عن طريق الخبرة . والخبرة هى التفاعل الذى يحدث بين التلاميذ والموقف الذى يوجدون فيه .

ويتكون الموقف من عناصر لا حصر لها ، أهمها المعلم ، والمادة ، والطريقة ، والأدوات التعليمية ، والعلاقات الاجتماعية فى الفصل . ويتوقف التفاعل بين التلاميذ والموقف على مدى ملاءمة الموقف بكل عناصره لأغراض التلاميذ ، وحاجاتهم ، واستعدادتهم ، وقدراتهم . فإذا كان الموقف ملائما فإنه يدفع التلاميذ الى النشاط والتفكير والعمل فإنهم يتغيرون ، أى يكتسبون معلومات لم تكن لديهم ، أو يشعرون بمشاعر لم يحسوا بها من قبل ، أو يقومون بأشياء لم يكونوا قادرين على القيام بها . وعندئذ تكون الخبرة قد أدت وظيفتها . وإذا كان الموقف غير ملائم للتلاميذ من حيث شعورهم بأنه بعيد عن أغراضهم ، أو بأنه لا يشبع حاجة عندهم ، أو بأنه أعلى من مستواهم فإنهم لا ينشطون ، ولا يحاولون ولا يفكرون ، وبالتالى لا يتعلمون . قد يبذل المعلم فى هذا الموقف جهدا كبيرا فى الشرح والعرض ، وقد يحفظ التلاميذ المعلومات التى يريدهم أن يحفظوها ، ولكن الأمر على كل حال لايتعدى ترديد الألفاظ والعبارات دون فهم حقيقى لمعانيها وتطبيقاتها . بناء على ذلك تصبح للمعلم ثلاث مهام : الأولى : اختيار الخبرات التعليمية وتنظيم عناصرها بحيث تستثير التلاميذ وتدفعهم إلى النشاط والتفكير ، والثانية : توجيه نشاط التلاميذ وتفكيرهم نحو التغيرات المطلوبة ، والثالثة : تقويم آثار هذا النشاط للتأكد من حدوث هذه التغيرات وتعديل الخبرات التعليمية فى ضوء النتائج التى يسفر عنها هذا التقويم . وأمام المعلم فى كل مهمة من هذه المهام طرق وأساليب كثيرة يستطيع أن يستخدمها . وبذلك توضع الطريقة فى موضعها الصحيح من العملية التعليمية ، قد تصبح جزءا من الخبرة ، وتتعدد وتتنوع وتختلف باختلاف التلاميذ ، والأغراض والمواقف التعليمية .

والشروط التى ينبغى أن تتوفر فى الخبرات الموجهة لتعليم القواعد على نوعين : شروط عامة يجب أن تتوفر فى كل خبرة ، **وشروط خاصة** يجب أن تتوفر فى خبرات القواعدة . **أما الشروط العامة** فأهمها الأربعة التالية :

(أ) يجب أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجة لديهم :

هذا الشرط يشير إلى أهمية الدور الذى تلعبه الدوافع فى درس القواعد ، فنحن نعرف أن المتعلم لا ينشط أو يتحرك إلا إذا كانت له حاجة يريد أن يسدها أو غرض يريد أن يحققه . وقد يبدو للوهلة الأولى أن دروس القواعد بعيدة بطبيعتها عن حاجات التلاميذ وأغراضهم ، ولكن النظر الدقيق يدل على فساد هذه الفكرة . فمن الواقع أن التلاميذ يمرون داخل المدرسة وخارجها بكثير من مواقف الحياة التى تتطلب منهم الفهم والإفهام ، وتشعرهم بالحاجة إلى إتقان الاستعمالات اللغوية المختلفة ، ومن الواقع أيضا أنهم يقعون فى كثير من الأخطاء فى أثناء دروس التعبير والقراءة والأدب ، وهذه الأخطاء ليست إلا تعبيرا عن حاجاتهم إلى تعلم الأساليب الصحيحة . هذه المواقف وتلك الأخطاء يمكن أن تستغل فى استثارة دوافعهم حول مواقف الحياة اليومية التى يمر بها التلاميذ فى البيع والشراء أو قضاء المصالح ، وأسلوب التعجب أن يدار حول المواقف الغربية التى تدهشهم والأساليب العامية التى يستعملونها للتعبير عنها مثل : « يا سلام ! الله ما أحلاها .. الخ » . وأسلوب الطلب يمكن أن يدار حول المواقف التى تستعمل فيها الإرشادات والتعليمات والتوجيهات داخل المدرسة وخارجها فى الدعوة إلى النظافة ، وتجنب الأخطار ، وترتيب الأشياء ، والقيام بالمشروعات .. الخ ، والأحكام الإعرابية يمكن أن يدار تعليمها حول أخطاء التلاميذ فى الكلام والكتابة أو حول الأساليب التى تعرض فى أثناء القراءة ويحتاج فهمها إلى التحليل والإعراب .

فإذا لم يشعر التلاميذ بحاجة مباشرة إلى تعليم القواعد فواجب المعلم أن يخلق فيهم هذه الحاجة . فيمكنه مثلا أن يلفتهم إلى خلو كلامهم وكتابتهم من أسلوب معين ، أو يقودهم إلى تأمل تركيب عرض فى كتاب من الكتب التى يقرءونها ، أو ينبههم إلى عبارة أو جملة وردت على لسان أحدهم ، ثم يدعوهم إلى تحليل هذه العبارات والتراكيب وفهم القواعد التى تخضع لها للانتفاع بها فى الكلام والكتابة ، والمهم فى ذلك كله أن يبرز المعلم للتلاميذ دائما حاجاتهم إلى مايتعلمون ، ويبين لهم أن القواعد التى يتعلمونها هى أداة المثقفين من أعضاء المجتمع فى الفهم والإفهام ، ويريهم

أن تعلم هذه القواعد يوسع أمامهم مجال الاتصال بهؤلاء الأعضاء كلاما وكتابة وقراءة واستماعا ، فى حين يؤدى إهمالها إلى تضييق هذا المجال وقصره على طوائف معينة من الناس حرمت نعمة الثقافة .

من هذا نتبين أن الدوافع إلى تعليم القواعد يمكن أن تستثار ، كما أنه يمكن أن تخلق . ونتبين أيضا أن هذا وذاك يمكن أن يتم فى درس القواعد ، كما أنه يمكن أن يتم فى الدروس الأخرى للغة . فمثلا يستطيع المعلم أن يبدأ درس القواعد بمناقشة حول نظافة المدرسة يخلص منها إلى ضرورة كتابة لافتات لحث التلاميذ على المحافظة على النظافة ، ثم يستغل رغبتهم فى كتابة اللافتات فى تعلم أسلوب الطلب . كذلك يستطيع المعلم أن يبدأ الدرس بالإشارة إلى خلو كلامهم من أسلوب كأسلوب التعجب ، ثم يستغل رغبتهم فى معالجة هذا النقص فى دراسة أسلوب التعجب باستعراض مواقف الحياة التى يستعمل فيها هذا الأسلوب والمقارنة بين العامية والعربية فى التعبير عن هذه المواقف ، أما فى فروع اللغة الأخرى فيستطيع المعلم أن يقطع درس التعبير أو المطالعة أو الأدب ويقف وقفة قصيرة جدا يشير فيها إلى التركيب الخطأ أو الأسلوب الجديد ، ويبين أنهما سيعالجان فى درس أو أكثر من دروس القواعد المقبلة ، ثم يستأنف الدرس الأصلى . وينبغى أن يحرص المعلم فى هذه الوقفة على أن يضع هذه الأساليب وتلك الأخطاء كمشكلات أمام التلاميذ ، ويحفزهم إلى المشاركة فى حلها فيجمع المعلومات عن طريق الرجوع إلى الكتب أو الاستماع إلى الناس .

ونحب قبل أن نترك هذا الشرط أن نشير إلى اعتراض يوجه إلى مسألة الدوافع . وهو أنها تتعارض مع الترتيب الذى تقتضيه دراسة القواعد . فدراسة الجملة مترتبة على دراسة أقسام الكلمة ، ودراسة التطابق بين جُزَأَيْ الجملة متوقفة على معرفة المفرد والمثنى والجمع ، ودراسة المكملات مترتبة على دراسة ركنى الجملة . فإذا سرنا على أساس حاجات التلاميذ وأغراضهم ضحينا بتنظيم القواعد فى عقل التلميذ ، وإذا سرنا على أساس الترتيب الطبيعى لموضوعات القواعد ضحينا بحاجات التلاميذ وأغراضهم . وفى اعتقادى أن هذا التعارض لا وجود له ، وأن المعلم يستطيع أن يوفق بين الناحيتين ، فإذا افترضنا أن الموضوع الذى يمس اهتمام التلاميذ هو دراسة

الجملة فيمكن أن يبدأ المعلم معهم بدراسة هذا الموضوع ، ثم يستطرد إلى دراسة أقسام الكلمة مبينا أن هذه ليست إلا أدوات لتحليل الجملة ومتوسعا فيها بالقدر الذى تحتاج إليه الناحية المعينة التى يدرسها فى الجملة ، ثم يعود إلى إكمال موضوعه الأصلى . وبعد عدة موضوعات بهذا الشكل يمكن أن يخصص درسا مستقلا لجمع القواعد المتفرقة التى تتناول أقسام الكلمة وخصائص كل قسم . ومثل ذلك يمكن أن يقال فى الموضوعات الأخرى : يبدأ التلاميذ بالموضوع الذى يتصل باهتمامهم وحاجاتهم ويعرضون للمفاهيم والقواعد التى تقتضيها دراسة هذا الموضوع مما لم يدرس من قبل ، ويتبينون العلاقة بينه وبين الموضوع الأول ، ثم يستأنفون دراسة الموضوع الأصلى على أن يعودوا فيجمعوا القواعد المتفرقة التى تتصل بالموضوع الفرعى ويرتبوها الترتيب الصحيح . ولا شك أن هذا كله يتطلب من المعلم أن ينظر فى موضوعات المنهج فى أول السنة ، ويضع خطة للعمل يراعى فيها التوفيق بين دوافع التلاميذ وترتيب المادة ، كما تتطلب منه ضرورة العناية بالنظر فى كراسات تلاميذه لتنظيم القواعد التى يسجلونها من ناحية ، ولمراجعة تقدمهم فى تعلمها من ناحية أخرى . وهذا مجال آخر من المجالات التى تحتاج إلى توجيهكم ومعاونتكم .

(ب) يجب أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها فى أثناء الخبرة فى نطاق استعداداتهم :

وإذا كان الشرط الأول يشير إلى أهمية الدوافع فى التعليم فإن هذا الشرط يشير إلى أهمية الاستعداد . وخلاصته أن التلاميذ يجب أن يكونوا مستعدين لأداء الاستجابة التى تتطلبها منهم الخبرة الجديدة ، سواء أكانت هذه الاستجابة إدراك حقيقة من الحقائق أو القيام بعمل من الأعمال . فإذا لم يكونوا مستعدين فيجب على المعلم أن يكون هذا الاستعداد معتمدا على مالديهم من معلومات وقدرات . ولا شك أن هذا الاستعداد مهم جدا ؛ إذ عليه يتوقف نجاحهم فى بلوغ غرضهم ، وبالتالى تغيير سلوكهم . فإذا افترضنا أننا استطعنا أن نستثير دوافع التلاميذ إلى دراسة أسلوب الطلب عن طريق قيامهم بكتابة لافتات للمحافظة على نظافة المدرسة فإن شرط الاستعداد يقتضينا أن نسأل : ماذا يعرفون من صيغ الطلب ؟ ماذا يستعملون منها فى كلامهم وكتاباتهم ؟ ماذا يعرفون من مصطلحات ، الطلب ، المضارع ، لام

الأمر ، اسم فعل الأمر ؟ ماذا يعرفون من المفاهيم التى يمكن أن تستخدم فى معرفة مايجهلون من هذه المصطلحات ؟ وباختصار : ما مدى استعدادهم لفهم صيغ الطلب واستعمالها ؟ فإذا كانوا يعرفون صيغ الطلب والمصطلحات اللازمة لفهمها فإنهم يكونون مستعدين لتحليل هذه الصيغ واستخراج القواعد المتصلة بها وتطبيقها ، وإذا كانوا يعرفون الصيغ ولكن تنقصهم المصطلحات وجب أن نستخدم ماعندهم من المعلومات والمصطلحات فى فهم المصطلحات واستخراج القواعد الجديدة ، وإذا كانوا لا يعرفون إلا صيغة واحدة وجب أن نبدأ بها ، ثم نتدرج منها إلى الصيغ الأخرى ، مستغلين مالديهم من معلومات ومصطلحات فى فهم المعلومات والمصطلحات الجديدة . على هذا النحو يستطيع التلاميذ أن يفهموا صيغ الطلب ويستعملوها فى كتابة اللافتات وفى غير ذلك من الأغراض .

(جـ) يجب أن تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذى يراد منهم تعلمه :

وهذا الشرط يشير إلى ضرورة قيام المتعلم بمحاولة لتفسير الموقف الجديد وتجريب هذا التفسير . ففى المثال السابق ينبغى أن يقوم التلاميذ ، بعد استثارتهم لكتابة اللافتات ، باستعراض مظاهر عدم المحافظة على النظافة فى المدرسة ، والتفكير فى الكلام الذى يوجه إلى التلاميذ لحثهم على العناية بالنظافة ، وكتابة نماذج للافتات يستعملون فيها صيغ الطلب التى يعرفونها ، وعرض هذه النماذج على زملائهم ومناقشتهم فيها والمعلم فى أثناء ذلك كله يسأل ويرشد ويشجع ، دون أن يتدخل تدخلا من شأنه أن يقطع عليهم طريق المحاولة . وعلى هذا النحو تكون الفرصة قد أتيحت للتلاميذ ليفكروا فى المعانى التى يجب أن تشتمل عليها اللافتات والصيغ التى تعرض بها ، كما أنه تكون قد أتيحت لهم أيضا فرصة تنفيذ هذا التفكير . وهذا هو معنى ممارسة السلوك الذى يراد منهم تعلمه .

ولا يحتاج هذا الشرط إلى مزيد من الإيضاح . غير أننى أحب أن أقف عند نقطتين مهمتين فى التطبيق : الأولى تتعلق بالطريقة التقليدية فى تدريس القواعد ، والثانية تتعلق بأهمية الدور الذى تلعبه المحاولة . أما النقطة الأولى فتتضح بتطبيق

الطريقة التقليدية على تدريس صيغ الطلب التى سبق التمثيل بها . فعلى أساس هذه الطريقة التقليدية نجد أن المعلم يحضر مقدما عدة أمثلة لصيغ الطلب أو يأخذها من التلاميذ ، ويكتبها على السبورة ، ثم يوجه أنظارهم إلى أجزاء بعينها من هذه الأمثلة ، ثم يرشدهم إلى جمع هذه الأجزاء فى قاعدة عامة يسجلها تحت الأمثلة ، ثم يكلفهم تطبيق القاعدة على أمثلة جديدة . وفى كل هذه الخطوات نجد أن المعلم وحده هو الذى يعرف الموقف كله والغرض منه ، ويقدمه للتلاميذ جزءا جزءا دون أن يدع لهم مجالا للمبادأة فى تفسير الموقف ، ثم تجريب هذا التفسير وتعديله فى ضوء المعلومات التى اكتسبوها . أما النقطة الثانية فهى أننا — نحن المعلمين — نحرص على سلامة العبارة وصحة الإعراب حرصا يجعلنا نتتبع كل لفظة يقولها التلاميذ ، ونرفض كل محاولة يرتكب فيها شىء من الخطأ . ويترتب على ذلك إضعاف روح المحاولة والتجريب فى نفوسهم ، وخلق الإحساس بالخوف من الفشل فى التعبير ، وإشاعة الشعور باليأس من إتقان أية قاعدة . يجب ألا ننسى أن المحاولة هى وسيلة التلاميذ إلى التعلم ، وأن الخطأ تعبير طبيعى عن الحركة والعمل ، وأن تنمية روح المحاولة والتجريب أجدى عليهم ألف مرة من صواب يؤدى إلى كل هذه الخسائر . يجب أن نذكر أن التَّخْطِىْءَ المستمر يجعل التلاميذ يشعرون أن هذه اللغة بعيدة عن أنفسهم ، وأنها شىء يترتب على استعماله دائما نتائج غير سارة ، ولكن ليس معنى هذا أن نترك التلاميذ يخطئون دون أن نصحح لهم أخطاءهم ؛ إذ أن ذلك تقصير فى أداء واجبنا نحوهم ، بل معناه أن نتركهم يحاولون ويجربون ، حتى إذا ما جاء وقت تصحيح الأخطاء قام به المعلم فى حينه ، وبالطريقة الرشيدة .

(د) يجب أن تشتمل الخبرة على نتائج تؤدى إلى تثبيت سلوك المتعلم أو تعديله :

وهذا الشرط يكمل الشرط السابق . وذلك أن المتعلم الذى اختار تفسيرا معينا للموقف ووضعه موضع التجريب يتوقع نتائج معينة لتجربته . فإذا كانت هذه النتائج موافقة لما توقعه ثبت التفسير ، وإذا ماثبت تفسير فى موقف من المواقف فإن المتعلم يميل إلى تكراره فى المواقف المماثلة . وهذه هى الغاية الأساسية من كل عملية تعليمية . وإذا لم تكن النتائج موافقة لما توقعه فإنه يعدل تفسيره ويعيد التجريب حتى

يحصل على النتائج المنشودة ، أو يفشل ويخرج من الموقف . وينطبق هذا الشرط على المثل السابق : نجد أن التلاميذ قد كتبوا عدة نماذج للافتات يطلبون فيها من إخوانهم المحافظة على النظافة ، وأخذوا يعرضونها على معلمهم وزملائهم متوقعين نتائج معينة ، فإذا كانوا قد جاءوا فى محاولاتهم بالصيغ المختلفة للطلب وحللوها تحليلا وافقهم عليه المعلم — فإن ذلك يثبت استنتاجاتهم ومعلوماتهم . وإذا كانوا قد أتوا ببعض الصيغ دون بعضها الآخر وكان فى تحليلهم شيء من الخطأ وأرشدهم المعلم إلى ما فى محاولاتهم من نقص وخطأ ، وزودهم بالمصطلحات والقواعد التى تعينهم على ذلك — فإنهم يعدلون تفسيرهم ، ويجربون التفسير المعدل من جديد ، فإذا وافق المعلم على التجارب الجديدة ثبتت المعلومات التى تعلموها ، ومالوا إلى تكراراها فى كل موقف يتطلب استعمال صيغ الطلب . ومن هنا يتضح لنا أن دور المعلم فى هذا الجزء من الخبرة هو تثبيت التفسير إن كان صحيحا ، أو تعديله إن كان خاطئا أو ناقصا ، وهذا العمل يمكن أن يؤدى بصور مختلفة . وأقل هذه الصور فائدة أن يقوم المعلم بنفسه بتصحيح الخطأ وإكمال النقص ، وأجداها وأنفعها أن يزود التلاميذ ببعض الحقائق ويشجعهم على استخدامها فى تعديل تفسيرهم وإعادة تجريبه . ففى المثال السابق يمكنه — إذا وجد أنهم لا يستعملون إلا صيغة واحدة من صيغ الطلب — أن يبين لهم أهمية تعدد الصيغ فى الحث على العمل ، وأن يلفتهم إلى خصائص الصيغ التى استعملوها ، وأن يلوح لهم بالصيغ التى لم يستعملوها ويرشدهم إلى مصادر البحث عنها . وبعد جمع هذه الصيغ يقوم معهم بتحليلها ، ومعرفة خصائصها والقواعد التى تخضع لها ، ثم يحفزهم إلى تجربتها ثانية فى كتابة لافتات جديدة . وهو يعنى فى أثناء ذلك كله عناية خاصة بإعطائهم فرصة الشعور بالنجاح ، على أساس أن النجاح يترك فى نفوسهم آثارا سارة مما يؤدى إلى تثبيت ماتعلموه ، وهكذا يساعدهم المعلم على أن يقوموا بأنفسهم بتثبيت العناصر الصحيحة وتعديل العناصر الخاطئة ، ويكتسبوا فى أثناء ذلك القواعد والمصطلحات اللازمة .

ولننتقل الآن إلى الشروط الخاصة التى ينبغى أن تتوفر فى الخبرات الموجهة لتعليم القواعد . وقبل أن نعرض هذه الشروط يجب أن ننبه إلى أنها خاصة بالقواعد باعتبارها نوعا من المعلومات التى تتطلب من التلميذ أن يقوم بإدراك العلاقات ، وفهم المصطلحات ، والتمييز بين المفاهيم . وأهم هذه الشروط مايأتى :

(أ) يجب أن تشتمل الخبرة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق القيام بحلها :

نحن متفقون على أن القواعد ليست مطلوبة لذاتها ، بل لتقويم اللسان عند الكلام والقلم عند الكتابة . وأحسن أنواع الخبرات فى تحقيق هذا المطلب هو النوع الذى يبدأ فيه المتعلم وهو يحس أن أمامه مشكلة تتحداه ويسعى لحلها . وسوف أضرب لكم مثلا شاهدته فى إحدى المدارس الإعدادية : كان الدرس عن أدوات الاستفهام ، وكان تلاميذ الفصل فى ذلك الوقت يزمعون القيام بزيارة المؤسسات التى فى حى المدرسة . فاستغل المعلم اهتمام التلاميذ بهذه الزيارة ووضع أمامهم مشكلة هى : ماذا نريد أن نعرف من هذه المؤسسات فى أثناء زيارتنا لها ؟ وبعد مناقشة قصيرة استقر الرأى على أن يقوم كل منهم بكتابة عدة أسئلة يريد أن يعرف الإجابة عنها . وبعد أن كتب التلاميذ ما عَنَّ لهم دُوِّنَتْ الأسئلة التى وافقت عليها الجماعة على السبورة بالصورة التى كُتِبَتْ بها ، ثم أخذوا فى مناقشتها . وفى أثناء المناقشة تعرضوا لوظيفة السؤال كأداة للبحث عن معلومات ، ومعنى أدوات الاستفهام المختلفة ، والفروق بينها ، ووصلوا إلى جملة من المقاييس التى ينبغى أن تطبق فى الحكم على صلاحية السؤال . وعندها انتقل كل منهم إلى إعادة النظر فيما كتبه فى ضوء هذه المقاييس والقواعد . وكان المعلم فى أثناء ذلك يسأل ويوجه سير المناقشة ، ويفتح الطريق . وفى هذا المثل نرى أن المعلم بدأ الخبرة بمشكلة تهم التلاميذ ، ثم حفزهم على السعى لحلها ، وعن طريق سعيهم لحلها اكتسبوا المصطلحات والقواعد اللازمة . ونلحظ فى هذا المثل أيضا أن المتعلم يدرك بوضوح الغرض من تعلم هذه المعلومات ، وطريقة استخدامها . ولا شك أن هذه من أهم العوامل التى تساعد على الاحتفاظ بها ، واستعمالها فى مواقف الحياة التى تتطلب استخدامها .

(ب) يجب أن يوجه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات الأساسية اللازمة لحل المشكلة :

يتصل هذا الشرط بما نعرف عن النسيان والتذكر فى علم النفس . فنحن

نعرف أن التلاميذ ينسون ٥٠ ٪ من المعلومات التى تعلموها بعد سنة من دراستها و ٧٥ ٪ من هذه المعلومات بعد سنتين . ونحن نعرف أن معظم المعلومات التى تنسى هى المعلومات التى لاتستعمل كثيرا ، والمعلومات التى لا تكون واضحة أو دقيقة ؛ ولذا يجب الاقتصار على عدد قليل من المصطلحات والقواعد الأساسية التى يكثر استعمالها فى الحياة أو التى لايمكن الاستغناء عنها فى دراسة موضوع من الموضوعات ، فإذا ركز المتعلم انتباهه فى هذه القواعد والمصطلحات فإنه يستطيع أن يفهمها فهما واضحا دقيقا ، كما أنه يستطيع أن يحتفظ بها أطول مدة ممكنة ففى المثل السابق يجد المعلم أمامه قواعد ومصطلحات كثيرة : منها ماهو أساسى مثل أدوات الاستفهام ، ومعنى كل أداة ، وشروط استعمالها ، ومنها ما هو غير أساسى مثل تعريف الاستفهام ، وتقسيم أدواته إلى أسماء وحروف ، وإعرابها ، وذكر الصور المتعددة للإجابة عنها ، وما يستلزمه ذلك من المصطلحات مثل التصور ، والتصديق ، والمعادل والتخيير .. الخ . ولا شك أن معرفة هذه المعلومات مفيدة ، ولكن الحرص على تعليمها كلها دفعة واحدة سوف يضيع الغرض من تعليمها ، كما أنه يُفَوِّتُ على التلميذ فرصة إتقان القواعد والمصطلحات الأساسية ؛ ولذا يجب التركيز فى أول الأمر على ماهو أساسى ، وترك ماليس أساسيا إلى فرص أخرى مقصودة وغير مقصودة .

وتحتل المصطلحات مكانة مهمة فى تعليم القواعد ؛ إذ أنها تسهل عمليات التحليل والتعميم ، كما أنها تساعد على ضبط التفكير ؛ ولذا ينبغى أن يعنى بها المعلم عناية خاصة . فيجعل هدفه فى تعليم المصطلحات التى يختارها ، الدقة فى استعمال المصطلح . وتعليم المصطلح عبارة عن عملية نمو يمر بها التلميذ ، وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الواضح المحدد الدقيق لما يصدق عليه المصطلح ، وفى أثناء هذا النمو يعرف الخصائص المميزة لمدلولاته . **ولتدريب التلاميذ على استعمال المصطلح بدقة يجب على المعلم :**

١ ــ أن يبدأ بخبراتهم فيشتق منها مدلولات المصطلح .
٢ ــ ويلاحظ المواضع التى يستعملونها فيها ؛ ليعرف التغيرات التى طرأت عليه .
٣ ــ ويتيح لهم الفرصة لاستعماله فى مواقف مختلفة .

٤ — ويمرنهم على التصنيف والتمييز فى حالة المصطلحات السهلة ، ويرشدهم إلى الخصائص المهمة للأشياء التى ينطبق عليها فى حالة المصطلحات الغريبة أو المربكة .

(جـ) يجب أن تترك الخبرة فى نفس المتعلم آثارا كثيرة وعميقة عن المعلومات التى يتعلمها :

ومعنى هذا الشرط أن القاعدة التى يراد تعلمها يجب أن تعرض على المتعلم بطرق متعددة وفى مواقف متنوعة ، بحيث يترك كل واحد من هذه الطرق أو المواقف فى نفسه انطباعا عن القاعدة ، وبتكرار هذه الانطباعات يصبح أكثر فهما للقاعدة وأقدر على استعمالها ، كما يزداد احتمال تذكره لها فيما بعد ، ففى درس الاستفهام السابق كتب التلاميذ بعض الأسئلة ، ثم بعد الوصول إلى القاعدة أعادوا النظر فيما كتبوه . هذا موقف ترتب عليه أثر معين عن الاستفهام وأدواته ، ويجب على المعلم بعد ذلك أن ينظم لهم مواقف أخرى لفهم أسلوب الاستفهام واستخدامه ، فمثلا يمكنه أن ينقلهم إلى كتاب القواعد لمراجعة ما عرفوه عن الاستفهام على ماكتبه الكتاب ، للتأكد مما عرفوه ، ويمكنه أيضا أن ينظم المجال بحيث يقوم أحد التلاميذ بقص قصة أو رواية خبر لزملائه وهم يستمعون له ويسجلون أسئلة يوجهونها إليه عقب انتهائه من قصته . هذه أمثلة لبعض المواقف التى تؤدى إلى تعميق فهم التلاميذ للقواعد والمصطلحات . ولا شك أن المعلم الماهر يستطيع أن يبتكر مواقف أخرى كثيرة تحقق نفس الغرض .

ونحب قبل أن نترك هذا الشرط أن نقف وقفة قصيرة عند مسألة الفهم ، فبعض المعلمين يكتفون من التلاميذ بترديد القاعدة أو تعريف المصطلح ، ويعدون هذا دليلا على الفهم . وأسئلتهم نفسها عن غير قصد توجه التلاميذ إلى سلوك هذا المسلك ، والواقع أن هذا أدنى مستويات الفهم . وبعض المعلمين يكتفون من

التلاميذ بشرح القاعدة فى ألفاظ من عندهم أو بضرب بعض الأمثلة التى تنطبق عليها . وهذا المستوى من الفهم ـــ وإن كان يفضل الأول فى اعتماده على تجارب حقيقية عند التلاميذ فأنه لايفى بالغرض المطلوب من تعليم القواعد . فالغرض من تعليم القواعد هو استعمالها فى الكلام والكتابة ؛ ولذا يجب أن يكون المستوى الذى نسعى إليه فى الفهم هو إدراك العلاقة بين القاعدة الجديدة والقواعد السابقة والقدرة على تطبيقها فى حل مسائل جديدة .

وهناك عدة وسائل لزيادة فهم التلاميذ للقواعد . ومن أهم هذه الوسائل ما سبق أن قلناه عن المواقف المتعددة المتنوعة ، هذه المواقف تكون بمثابة الأرضية التى تبرز عليها القاعدة . ففى المثال السابق ثلاثة مواقف كل منها مختلف عن الآخر . وكل منها يتطلب من التلميذ استخدام أدوات الاستفهام ، وكل منها واقعى يألفه التلميذ بحيث يمكن أن تبرز فيه القاعدة الجديدة وتتضح .

ومن هذه الوسائل أيضا شرح القاعدة شرحا وافيا ، ويمكن أن يتم هذا الشرح فى أثناء المحاولات المختلفة التى يقوم بها التلاميذ لحل المشكلة التى تواجههم . والمهم أنه ينبغى على المعلم فى الشرح أن يستخدم الكلمات المألوفة لدى التلاميذ ، ويبرز المصطلحات المبهمة والجوانب الأساسية من القاعدة ، ويكرر عرض الأفكار المبهمة أو الصعبة بعبارات مختلفة ، ويوضح العلاقات بين أجزاء العرض المختلفة .

ومن هذه الوسائل أيضا تقرير القاعدة تقريرا واضحا ، فقد دلت التجارب العديدة التى أجريت فى انتقال أثر التدريب على أن المتعلم يميل إلى نقل ماتعلمه فى موقف آخر حينما يخرج بقاعدة معينة ويعرف أنها صالحة للتطبيق فى مواقف مشابهة ؛ ولذا يجب أن تنتهى المناقشات والمحاولات بتقرير واضح للقاعدة سواء قام بذلك المعلم أو التلاميذ .

ومن هذه الوسائل أيضاً تنظيم المادة بطريقة مناسبة . وقد أثبتت التجارب أن أنسب الطرق هى التى تسير على أساس البدء بعرض الكل ، ثم الانتقال منه إلى

الأجزاء ، ثم العودة إلى الربط بين الأجزاء والكل . وهذا واضح فى المثالين اللذين سقناهما فى دراسة أسلوبى الطلب والاستفهام .

والخلاصة أننا ينبغى فى القواعد أن نعنى عناية خاصة بأعلى مستويات الفهم . وأهم الوسائل التى تساعدنا على الوصول إلى هذا المستوى توفير المواقف الواقعية المتعددة ، وشرح القواعد شرحا وافيا . وتقريرها تقريرا واضحا ، وتنظيم المادة تنظيما مناسبا .

ويجدر بنا أن نضيف أن مسائل النحو — وإن كان معظمها يمكن تعليمه بالطرق السابقة ، فإن هناك مسائل قليلة يضطر فيها المعلم إلى الاعتماد على التكرار والحفظ دون الشرح والتعليل . وهذه المسائل إما أن تكون بطبيعتها غير قابلة للشرح والتعليل مثل : لماذا سمينا الاسم اسما ، أو الحرف حرفا ؟ أو تكون أعلى من مستوى نضج التلاميذ مثل : لماذا كان المسند إليه مرفوعا ؟ ولماذا كان الاسم المسند بعد كان وأخواتها منصوبا ؟ ولكن ينبغى أن يكون التجاء المعلم إلى الحفظ والتكرار محدودا بالحالتين السابقتين .

(د) يجب أن يكون فى الخبرة مايساعد التلاميذ على تكوين إطار فكرى ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة :

من الحقائق التى أثبتتها التجارب العلمية والمشاهدة أن الإنسان يميل دائما إلى وضع المعلومات التى يتعلمها فى نظام خاص ، له معنى عنده . هذا النظام يساعده على الربط بينها وتذكرها فيما بعد : ففى تعلم أحكام المفعول مثلا يميل بعضنا إلى اتخاذ ترتيب الألفية أساسا لتنظيم هذه الأحكام ، ويميل بعضنا إلى اتخاذ معنى المفعول والأحوال التى تطرأ عليه أساسا لتنظيمها ، وقد نجد بعضنا يتخذ من الترتيب الذى درسها به أساسا لهذا التنظيم ، كما أننا قد نجد بعضنا يتخذ من ترتيب أبواب أخرى أساسا لتنظيم أحكام المفعول . الخ . المهم أن كل واحد منا يلجأ إلى طريقة معينة ينظم بها معلوماته . هذه الطريقة هى التى نسميها الإطار الفكرى . والإطار الفكرى بهذا الشكل يؤدى وظيفة مهمة فى التعلم ، إلا أنه يربط بين أجزاء المعلومات من

ناحية ، ويساعد على تذكرها من ناحية أخرى ، وكلما كان الإطار الفكرى الذى يكونه المتعلم قائما على المعانى وإدراك العلاقات بين الأفكار كان احتمال ثباته أكثر ، وكان المتعلم أقدر على تذكر المعلومات الجزئية التى يشتمل عليها ، بل على استنتاجها ثانية إذا مانسيها . وقد دلت الدراسات التى أجريت على النسيان على أن نسبته تكون عالية فى المعلومات الجزئية ، فى حين يبقى الإطار الفكرى فترة طويلة ، حتى بعد النسيان للمعلومات التى كانت تملؤه . وكثيرًا ما نشكو من أن التلاميذ يعرفون القاعدة ، ولكنهم لايستطيعون تطبيقها . ولعل السبب فى ذلك أن الإطار الفكرى الذى كونوه عن الموضوع لم يكن سليما ، بمعنى أنه يشتمل على بعض المعلومات الخاطئة أو أنه لم يشتمل على كل المعلومات المهمة . فعند التطبيق لم يستطيعوا أن يركبوا من المعلومات التى لديهم إلا تفسيرا خاطئا أو ناقصا للموقف الجديد . هذه الحقائق كلها تدعونا إلى ضرورة العناية بتكوين الإطار الفكرى السليم لدى التلاميذ عن الموضوع الذى يدرسونه ، ومساعدتهم على وضع المعلومات الجزئية فى مكانها الصحيح من هذا الإطار . فمثلا يمكن أن يكون اشتمال الجملة على ركنين ومكملات إطارا كبيراً لتنظيم القواعد المتصلة بالمسند والمسند إليه والمكملات ، ويمكن أن يكون اهتمام اللغة العربية بالعدد والنوع إطارا أصغر لتنظيم القواعد المتصلة بالتطابق بين المسند والمسند إليه ، ويمكن أن تكون فكرة أن المكمل يبين جزءا فى الجملة من حيث الهيئة أو الزمان أو المكان .. الخ إطارا أصغر لتنظيم القواعد المتصلة بالحال والظرف والمفعول .. الخ وينبغى أن نلاحظ أن الإطار لا يخدم فى معرفة القواعد المطردة فحسب ، بل إنه أكثر نفعا فى معرفة مايشذ عن القاعدة وتذكره .

ويمكن أن يتم هذا بطرق كثيرة : منها إمدادهم بهيكل عام للموضوع عقب دراسته ، أو مساعدتهم على أن يضعوا بأنفسهم مثل هذا الهيكل ، ومناقشتهم فى الأفكار التى استخلصوها من الموضوع المدروس وتنظيمها فى جملة قضايا عامة .

(هـ) يجب أن تشتمل الخبرة على مواقف كثيرة ومختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التى اكتسبها :

كان الشرط الثالث من شروط الخبرة أن تترك فى نفس المتعلم آثارا متعددة وعميقة للقاعدة أو المصطلح عن طريق كثرة المواقف التى تعرض فيها وتنوعها . ولكن هذا

وحده لا يكفى ، بل لابد أن يقوم المتعلم باستخدام هذه المعلومات فى مناسبات عديدة ولابد أن تكون هذه المناسبات مختلفة .

وهنا ينبغى أن نتنبه إلى شيئين : الأول أن استخدام القواعد فى مواقف مختلفة يساعد التلاميذ على إعادة تنظيمها بطرق مختلفة لتناسب هذه المواقف . وهذا بلا شك يجعلهم أقدر على الانتفاع بها ، والشيء الثانى أن هذه المواقف ينبغى أن تكون مشابهة للمواقف التى يكثر دورانها فى الحياة خارج المدرسة حتى ينقل ماتعلمه التلميذ داخل المدرسة إلى مواقف الحياة خارجها . ولعل أوسع مجال لتطبيق هذا المبدأ هو اللغة ، فالحياة مليئة بمواقف الحديث ، والمناقشة ، والمقابلة ، وكتابة الرسائل ، والمقالات ، والمذكرات ، واليوميات ، والتقارير ، والإرشادات ، والإعلانات ، وتصميم الاستمارات ، وقراءة الصحف والاستماع إلى الخطب والراديو ، ورواية الأخبار والقصص .. الخ . وكل هذه المواقف مادة صالحة يستطيع المتعلم أن يطبق فيها القواعد والمصطلحات التى تعلمها .

(و) يجب أن نتيح لخبرة التلاميذ فرصة للاتصال بمصادر المعلومات :

لا شك أن القواعد والمصطلحات التى يبحث عنها التلميذ ويجمعها ويسجلها تكون أثبت عنده من تلك التى تلقى إليه مهضومة جاهزة . وفضلا عن ذلك نجد أن البحث عن القواعد وجمعها يتيح للتلميذ أن يتدرب على الاتصال بمصادر المعلومات ، وأماكنها ، وخصائصها ، وأنواعها . وهذا مكسب كبير له . وفى هذا النوع من الخبرات ينبغى أن نحرص على زيادة معرفة التلاميذ بمصادر المعلومات القديمة والحديثة ، وندربهم على الرجوع إليها ، والاستفادة منها ، كما ينبغى أن ننظر إلى الكتاب المدرسى على أنه واحد من هذه المراجع .

وينبغى أن نلاحظ أن هذا الشرط أكثر انطباقا على التلاميذ فى الفرق العليا ؛ نظرا لأنهم يكونون أكثر قدرة على استغلال القراءة فى تقصى المعلومات ولأن القواعد التى يدرسونها فى هذه الفرق هى التى تسمح بالمتابعة والاستقصاء .

هذه هى الشروط الخاصة التى يجب أن تتوفر فى الخبرات الموجهة إلى اكتساب

المعلومات حاولنا أن ننظر إليها من زاوية القواعد . وهذه الشروط قائمة على جملة من الحقائق المستمدة من تجارب علم النفس فى انتقال أثر التدريب وفى تعليم المصطلحات والمبادىء العامة ، ومن التجارب التى أجريت فى تعليم القواعد منها .

وأحب أن أختم هذه الكلمة بأننا فى حاجة إلى نظرية لتعليم القواعد، فلدينا الآن نظرية لتعليم القراءة مبنية على الحقائق المستمدة من الأعمال التى أجريت فى ذلك الميدان . ومثل ذلك يمكن أن يقال فى ميدان تعليم الإملاء . أما القواعد فليس لدينا إلا هذه الحقائق . فهل يتاح لهذا الميدان من ينهض بجمع الحقائق التى تتصل به من بعيد أو قريب ، ويستكمل ماينقص منها عن طريق التجربة العلمية الدقيقة ، وينسق لنا ذلك كله فى نظرية موحدة تساعد فى تعليم القواعد ؟



الفصل السادس

التعبير الوظيفى والإبداعى

يتناول هذا الفصل عرضا لبعض الجوانب النظرية المرتبطة بميدان تعليم التعبير ، فيتناول موقعية التعبير بين فروع اللغة العربية ، وأهداف تعليمه ، وأنواعه ، وأسس التدريب عليه ، وواجبات المعلم والمتعلم فى دروس التعبير ، وأساليب تعليمه ، والفرص التى يمكن أن تستخدم عند التدريب على التعبير الكتابى ، وأساليب تنمية مهاراته ، وكيفية التدريب على المهارات الآلية الأساسية ، والتدريب على — المجالات الوظيفية للتعبير الكتابى ومجالات التعبير الشفوى ، وكيفية تقويم التعبير ، والأنشطة الكتابية الموجهة للتلاميذ .

ويمكن عرض ذلك فى شيء من التفصيل كما يلى [١] .

أولا — موقعية التعبير بين فروع اللغة :

التعبير ليس فرعا لغويا معزولا عن باقى فروع اللغة ، بل هو متشابك ومتداخل فى مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير ، فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية ، متشابك مع الإملاء ، والخط ، متشابك مع الأدب والنصوص النثرية والشعرية ، متشابك مع البلاغة والبديع والبيان . ومعنى ذلك أن تقدم الطالب ونموه فى أحد هذه الفروع اللغوية هو بالتالى تقدم للطالب ونمو له فى بعض مهارات التعبير الكتابى ، وهذا يعنى أن التخطيط للبرنامج اللغوى فى أية مرحلة تعليمية أو

---

(١) حسن شحاته : مجالات التعبير الكتابى الوظيفى ومهاراته فى مراحل التعليم العام ، دراسة تجريبية ، ١٩٨٦

صف دراسى لابد أن يخطط كوحدة متكاملة تراعى المستوى اللغوى للمهارات المخصصة لكل فرع لغوى على المستويين الرأسى والأفقى معا ، باعتبار التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية .

والتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التى يجب أن يتقنها الطالب حتى يصبح متمكنا مما يريد أن يعبر عنه فى يسر ، بل إن للتعبير بعدا آخر غير هذا البعد اللغوى ، وهو البعد المعرفى . وهذا البعد المعرفى يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية . وهذا البعد المعرفى يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية ، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها ، الأمر الذى يدعو المدرسين إلى الاهتمام بالقراءة لدى الطلاب ، والربط بين مايقرءونه ومايتم التدريب عليه عند الكتابة ، والربط بين تنوع الأفكار وعمقها وطرافتها وترتيبها والتقدير الممنوح للطالب عقب الانتهاء من التعبير ، وتبنى مقولة أساسية واجبة عند تعليم التعبير ، وهى القراءة قبل البدء فى الكتابة أو الحديث ، الأمر الذى يدعو المدرسين إلى تحديد تعيينات قرائية للطلاب قبل تكليفهم الكتابة أو الحديث تفتق أذهانهم وتزودهم بما سيكتبون عنه، ويصبح التحضير قبل التعبير ، أى تحضير الطلاب وإعدادهم بالقراءة الموجهة قبل تكليفهم الكتابة أو الحديث – أمرا أساسيا وضروريا فى تدريس التعبير الكتابى والحديث الشفوى .

وتحفيظ الطلاب القطع النثرية والمحاورات والأشعار فى دروس الأدب واستمالتهم إلى القراءة من الوسائل المفيدة التى تساعدهم على توسيع نطاق معرفتهم متن اللغة وقواعدها وتراكيبها الاصطلاحية واستعمال الألفاظ فى مواضعها الحقيقية .

ثانيا ــ أهداف تعليم التعبير :

هناك أهداف كثيرة ومتنوعة لتعليم التعبير بشكليه الشفوى والكتابى ، وبنوعيه الوظيفى والإبداعى من أهمها :

ــ أن يعتاد الطلاب الكتابة باللغة الصحيحة ، وهذا التعود يساعد فى تعليم متن اللغة وقواعدها ، حيث يستخدم الطالب ألفاظاً للدلالة على المعانى المتنوعة التى ترد

أثناء الكتابة ، فتزيد معرفة الطلاب بمتن اللغة ، ولأن الكتابة تستدعى أيضا صوغ الكلام فى عبارات صحيحة نراهم يمرنون على اتباع قواعد اللغة تدريجيا .

ــ أن يتقن الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث وتنوعها وتنسيقها ، فالناس فى عباراتهم المكتوبة أكثر تدقيقا منهم فى عباراتهم الشفوية ، والطلاب بهذه الطريقة يتعلمون سلامة الذوق فى اللغة

ــ أن يتقن الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف فى دقة وسرعة .

ــ أن يتربى عند الطلاب الاستقلال فى الفكر ، حيث يتركون لإعمال عقولهم دونما تقييد بأسئلة ملقاة عليهم ، أو ألفاظ ومعان يلتزمون بها حين الكتابة .

ــ أن ينتقى الألفاظ المناسبة للمعانى ، وكذا التراكيب والتعبيرات ويتزود بها ؛ لأنه سيحتاج إليها فى حياته اللغوية .

ــ أن يتعود السرعة فى التفكير والتعبير ، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة ، والمواقف الشفوية المفاجئة .

ــ أن يعبر تعبيرا صحيحا عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره فى أسلوب واضح راق رفيع ومؤثر ، فيه التخيل والإبداع .

ــ أن يتقن الأعمال الكتابية المختلفة التى يمارسها فى حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها .

ــ أن يوسع ويعمق أفكاره ، ويتعود التفكير المنطقى ، وترتيب الأفكار وتنظيمها فى كل متكامل .

ثالثا ــ أنواع التعبير :

اللغة أربعة فنون : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة ، ويرتبط التعبير اللغوى بفنى الحديث والكتابة . فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوى ، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابى .

والتعبير الكتابى هو وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان بقطع النظر عن بعدى الزمان والمكان ، وهذا التعبير نوعان : وظيفى ، وإبداعى : فالتعبير

الوظيفى يحقق اتصال الناس بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، مثل كتابة الرسائل والبر ومحاضر الاجتماعات وملء الاستمارات وكتابة المذكرات والنشرات والتقارير . والتعبير الإبداعى ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية إلى الآخرين بأسلوب أدبى مشوق ومثير، مثل كتابة الشعر والتراجم والتمثيليات والقصص الأدبى .

وبرنامج التعبير الجيد لابد أن يتضمن التعبير الشفوى، كما يتضمن التعبير الكتابى، ويتضمن اللونين الوظيفى والإبداعى معا؛ لأن مجالات الحياة والممارسات اللغوية تستغرق هذه الأنواع جميعها .

ويختلف التعبير الكتابى الوظيفى باختلاف مجالات العمل ونوعيات الأعمال، وتتنوع فرصه بتنوع المدارس [٢]

ففى المدرسة التجارية والفندقية يتسع التدريب الكتابى للمذكرات، والتقارير، والرسائل، والبرقيات، واللافتات، والإعلانات، والإرشادات، والتلخيص، والتبويب، والتعليق . وفى المدارس التجهيزية تتسع مجالات الكتابة لتشمل إعداد المذكرات والسجلات وإدارة المناقشات والندوات وصياغة الإرشادات والتعليمات .

رابعا ـــ أسس تعليم التعبير :

هناك مجموعة من الأسس يجب أن يلتفت إليها المدرسون عند تدريس التعبير وهى :

ـــ الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ : فالمدرس لابد أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التى تخدم الفكرة وتعبر عنها، ولابد أن يشعر الطالب بذلك .

ـــ تعليم التعبير يتم فى مواقف طبيعية حتى تؤدى اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المدرس لطلابه .

---

(١) عبد العليم إبراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨، ص ١٥٣ .

ـ المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقى منها الطالب عند التعبير ، كما أنها مليئة بفرص للتدريب ، على بعض مجالات التعبير الكتابى .

ـ يتم تعليم التعبير فى جو من الحرية وعدم التكلف ، وعلى المدرس أن يحقق ذلك الانطلاق فى التعبير فكرا ولغة .

ـ تزويد الطلاب بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة أمر ضرورى لتقدم لطلاب فى كتاباتهم نحو أهداف محددة .

ـ استثارة الدافع من قِبَلِ الطلاب نحو الكتابة . وهناك وسائل فى مجال الكتابة مناسبة للأطفال ، متعددة لإيجاد هذا الدافع منها : أن يختار موضوعا مستمدا من خبراتهم ، أو ينشر الموضوع فى مجلة المدرسة أو صحيفة الفصل ، أو يذاع فى الإذاعة المدرسية ، أو تخصص جائزة لصاحبه .

ـ الحديث الشفوى والمناقشة مع الطلاب لبعض جوانب الموضوع بحيث يتم تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية ، أو المقتطفات التى يمكن توظيفها فى الموضوع .

ـ تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة . بحيث يتزود الطلاب بمهارة كتابة المقدمة الجذابة المشوقة التى تجذب انتباه المقارئ ، كما يمكن الطلاب من سلامة العرض ، وتنظيم الأفكار وسلامة النقلات الفكرية ، واستخدام نظام الفقرات . كما يتعرف الطلاب كيفية إنهاء الموضوع ، وكتابة الخاتمة الموجزة التى تتضمن المقترحات .

وتخطيط الموضوع يكون فيه المدرس مرشدا وموجها ، والطلاب هم المخططون ، بحيث يستثير المدرس طلابه عن طريق استخدام الأسئلة الموجهة للطلاب ، والتى تعنى بالدرجة الأولى بمكونات المجال الكتابى .

ـ اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة ، بحيث تتصف بسلامة التركيب والموضوع والاكتمال ، وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها .

ـ استخدام أدوات الترقيم ، حيث إن هذه الأدوات عوض عن الموقف اللغوى المنطوق الحى ، بحيث يراعى المدرس مواضع استخدام كل علامة من هذه العلامات ، وبيان تأثير هذه العلامات على المعنى .

خامسا ـــ واجبات المدرس وواجبات الطالب :

مهام المدرس كثيرة ومتنوعة ، وتأثيره واضح فى دروس التعبير فعليه تجاه نفسه واجبات ، وتجاه طلابه واجبات من أهمها أن :

ـــ يلم ببعض المعارف والعلوم حتى يتمكن من صحة الحكم على أفكار طلابه ومعلوماتهم التى يقدمونها فى دروس التعبير .

ـــ يغنى خبراته المباشرة عن طريق الزيارات والرحلات ومشاهدة مظاهر الطبيعة .

ـــ لايكلف الطلاب الكتابة فى أمور يجهلونها ، بعيدة عن عالمهم ، وأن تكون الأفكار المطروحة عليهم واضحة لا غامضة ؛ لأن الفكر الواضح يؤدى إلى التعبير الواضح .

ـــ يشرح دلالات الألفاظ ووظائفها فى الجملة ، ويتيح الفرصة لبناء الجمل الواضحة فى دلالتها .

أما واجبات الطالب نحو نفسه عند كتابة التعبير فهى :

ـــ دقة ملاحظة الأشياء ، ووصفها كما هى وبمنهجية سليمة .

ـــ الاستناد إلى إحساس جيد وسليم يساعده فى انتقاء الكلمة والجملة والتعبير المناسب .

ـــ الوضوح فى التفكير ، بحيث يحدد الأفكار الرئيسية وينظمها قبل الكتابة .

ـــ الدقة فى مناقشة الأفكار والقضايا بعد عرضها .

ـــ إتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط .

ـــ البعد عن السرد الجاف ، بل لابد من استخدام الأفعال المعبرة ، والحوار ، والموازنات البسيطة .

ـــ توظيف الاقتباسات توظيفا صحيحا ، بحيث يمكن استخدامها فى تأكيد فكرة أو نَفْيها أو مناقشتها .

ـــ مراعاة الدقة فى استخدام علامات الترقيم ، والهوامش ، والفقرات .

سادسا ـــ طرق تعليم التعبير :

ليست هناك طريقة واحدة يمكن الالتزام بها فى تدريس التعبير ، المهم أن تكون للمعلم فلسفته الخاصة ، والتى يراعى فيها اعتبارات مهمة منها : حرية الكتابة لدى الطلاب ، والفروق الفردية بينهم ، وإثارة الرغبة فى التعبير من خلال مواقف حيوية تمس أهدافهم ، وتقديم المجالات التعبيرية ومهاراته بحسب ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم .

ويذكر قدرى لطفى[٣] أن المدرس يستطيع أن يجد الفرص المتنوعة والكثيرة فى النشاط اليومى للطلاب داخل المدرسة وخارجها .

ـــ فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف وغير ذلك من الأماكن التى يزورها الطلاب .

ـــ والنشاط الرياضى ، والحفلات المدرسية ، واجتماعات الآباء ، وتوزيع الجوائز تتطلب كتابة الإعلانات ، والدعوات ، والبطاقات .

ـــ مجلات المدرسة ميدان للتعبير الكتابى عن الخبرات الشخصية ، والمشاهدات المختلفة ، ورواية الوقائع العديدة ، وكتابة التهنئات ، وحكاية القصص ، والفكاهات والاعتذارات ، وتوجيه الشكوى والنقد ، وتحليل الشخصيات ، ووصف المباريات .

ـــ وتنسيق حجرات الدراسة والمكتبة يتطلب الكتابة تحت الرسوم والصور واللافتات وغيرها .

ـــ ومجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات ، وتدوين محاضر الجلسات .

ـــ وكذا إنشاء مكتبة الفصل يهيىء الفرصة لتلخيص القراءات المتنوعة .

الأطفال بطبيعتهم يميلون إلى التعبير عن نشاطهم الذاتى ، وتجاربهم الشخصية ،

---

(٣) محمد قدرى لطفى : (اللغة القومية فى السياسة التعليمية الجديدة) صحيفة التربية ، السنة السادسة ، العدد الثانى ، ص ٤٢ ، ص ٤٣ .

وعلى المعلم أن يتيح لهم الفرصة ؛ ليعبروا عن الأعمال التى عملوها ، والأمور التى خبروها ، والانطلاق فى التعبير عن أحاسيس الأطفال الشخصية حافز قوى لتوضيح أفكارهم وتشجيعهم على الكتابة .

ويجب أن يكون السير فى تعليم التعبير الكتابى مدرجا ، بحيث ينتقل الأطفال فى خطوات تتناسب قدراتهم وحاجاتهم .

— يبدأ المدرس بأن يملى عليهم جملا قصيرة ، ويحذف بعض أركانها أو مكملاتها ، ويكلفهم كتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات التى تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف ، ويحسن بالمدرس فى المبدأ أن يقيدهم باختيار الكلمات المرادة من كلمات يعينها لهم .

— يملى المدرس على الأطفال جملا بسيطة ، ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة أو بإضافة قيد ظرفى أو جار ومجرور مما يناسب المقام .

— يشرع المدرس بعد ذلك فى تدريب الأطفال على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض بالروابط التى يستقيم بها المعنى بحروف جر أو عطف أو غيرها .

— يبدأ المدرس فى تدريب الأطفال على التعبير الوصفى ، بحيث يعد قبل الحصة أسئلة مرتبة يلقى منها مايمكن الإجابة عنه ، وبحيث يكتب إجاباتهم على السبورة حتى ينتهى الموضوع ، ثم يكلفهم الكتابة فى موضوع مثل الذى نوقش .

— ينتقل المدرس بالأطفال إلى التعبير القصصى ، فيبدأ باستخدام كتاب القراءة ، بإعادة العبارات منه بلغتهم ، ثم إعادة فقرات بلغتهم ، ثم ملخص قصة حفظوها أو قرءوها ، أو سمعوها .

النقلة التالية للأطفال هى التراسل أى كتابة الرسائل وفيها :

* تنبيه الأطفال إلى الشكل المصطلح عليه فى غلاف الرسالة .
* يختار المدرس موضوع الرسالة ، ويعين المرسل إليه .
* يقسم الرسالة إلى أجزاء ثلاثة : المقدمة ، والموضوع ، والخاتمة ، ويسأل الأطفال أسئلة خاصة بكل جزء .
* تنبيه الأطفال إلى الشكل المصطلح عليه فى غلاف الرسالة .

★ يختار المعلم موضوعا آخر ، ومرسلا إليه آخر حتى يستوف أنواع الرسائل ، ويراعى عند تعليم الرسائل مايلى [٤]:

★ الوضوح بحيث يظهر المقصود من غير أقل خطأ فى المعنى ، أو احتمال معنى آخر .

★ التدقيق بشرط تجنب تكرار المعانى ، وطول العبارة فيما يمكن أن يعبر عنه بعبارة أقصر .

★ ترتيب المادة ترتيبا منطقيا ، بعبارات متواصلة ، وبشرط أن يكتب كل مايختص بمسألة واحدة فى فقرة على حِدَتِهَا .

★ سهولة العبارة لمنع كل مايشم منه رائحة ادعاء بشرط تجنب العامية .

★ العناية بالديباجة وعبارات الافتتاح والاختتام ، وبصحة الهجاء ، وبجودة الخط ، وبنظافة العمل .

★ ما كتب فى الرسالة مكتوب بعبارات التلميذ حقيقة لا منقول من الكتب .

★ عدم تحفيظ التلميذ عبارات مخصوصة يفتتحون بها كل موضوع أو إباحة استعمالها ، بل ينبغى تعويدهم الكتابة فى الموضوع رأسا .

ـــ **طريقة تَحَادَثْ ثم اكْتُبْ** : شاع من زمن طويل أن النقاش الشفوى ييسر عملية الكتابة .

ويمكن استخدام النقاش الشفوى فى صورة مجموعات صغيرة حيال موضوع معين ، حيث يوفر للطلاب الرجعة (التغذية المرتجعة) لكتابة بعضهم البعض [٥]وفى طريقة تَحَادَثْ ثم اكْتُبْ يتم تكليف الطلاب مناقشة أفكار موضوع ما فى مجموعات صغيرة ، بحيث يستفيد كل طالب من أفكار وآراء غيره قبل الكتابة .

ويمكن أن تحقق هذه الطريقة على نحو آخر هو : فَكِّرْ واكْتُبْ وتَنَاقَشْ وأعِدْ الكتابة ، حيث تتاح الفرصة للطالب أن ينظم أفكاره ويعرضها على غيره مكتوبة ،

---

(٤) على عمر بك : هداية المدرس للنظام المدرسى وطرق التدريس القاهرة ـــ مطبعة مصر للطباعة والنشر (بدون تاريخ) ، ص ٢٢٣ .

(٥) حنا الفاخورى : الجديد فى الإنشاء العربى ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى (بدون تاريخ) ، ص ٥٧ .

وهكذا يفعل زملاؤه ، ثم يستفيد كل منهم من خلال المناقشات التى تدور فى كل موضوع ، ثم يعيد كل طالب ما سبق أن كتبه على نحو أفضل .

تساعد طريقة المناقشة على تحقيق المشاركة النشطة الفعَّالة ، والكشف ، واكتساب المعرفة الذى يؤدى إلى التمكن منها ، والذى يعتبر فى نهاية الأمر مكافأة فى حد ذاته . كما أن طريقة المناقشة تساعد فى إيجاد العلاقة الشخصية الإيجابية بين المتعلم والمعلم ، فكلاهما يحتك بالآخر ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادلين بينهما [٦].

سابعا ــ تنمية مهارات التعبير :

هناك اعتبارات لازمة لتنمية مهارات التعبير الوظيفى [٧] ومن أهم هذه الاعتبارات :

ــ أن يعرف المدرس من أين يبدأ ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه ؟ وماالخبرات المنتظمة والمتتابعة التى يجب أن يوفرها لطلابه ؟ وما المهارات التى يريد أن ينميها ، وما أهدافها النهائية ؟ حتى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة .

ــ أن يفهم المدرس بوضوح مكونات المهارة فى المجال الذى يعلمه ، وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحا .

ــ أن يوفر المواقف الحيوية التى يمكن ممارسة المهارات من خلالها ، وهى المواقف المشابهة للتى سيواجهها الطلاب خارج المدرسة . فالتعلم يتطلب ضرورة أن يتعرض الإنسان للموقف السلوكى المراد تعلمه .

ــ أن يتدرج المدرس فى إكساب الطلاب المهارة ؛ لأن المهارة تكتسب تدريجيا سواء أكانت مهارة حركية أو عقلية ، وعليه أن يبدأ من حيث يقف طلابه ، ثم يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم .

---

(٦) رونالدت ، هايمان : طرق التدريس (ترجمة إبراهيم الشافعى) ،الرياض، عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود ١٩٨٣ ، ص ٧١ .

(٧) طه غانم محمد : تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باليمن ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ .

ــ أن يدربهم على المهارة ؛ لأن التدريب شرط أساسى فى نمو المهارة . وهناك شروط ليكون التدريب ناجحا هى : إشباع الحاجات والرغبات ، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات ، وتعريف الطلاب بأخطائهم ليقوموها ؛ فلا تَعَلُّمَ دونَ ممارسة .

ــ أن تصمم التدريبات بحيث تكفل المرونة ، وتناسب الفروق الفردية . وتساعد على استخدام المهارة فى مواقف متعددة ، وأن تسمح لكل طالب أن ينمو بحسب قدراته إلى أقصى الأداء .

ــ أن يكون التدريب مستمرا ؛ لأن التدريب يولد الإتقان ، وأن يكون على فترات متقاربة ؛ لتستمر المهارة : فالتدريب المستمر يحقق التعليم ، وإهمال التدريب يؤدى إلى النسيان .

ــ أن يتزود الطلاب بثروة لغوية وميسرة لإتقان المهارة ؛ لأن ضآلة المفردات لاتساعد على إتقان المهارات .

ــ أن يراعى استعداد الطلاب لتعلم المهارة ، ويتوقف ذلك على نضج الطالب جسميا وعقليا ، ومستوى التعليم ، وبساطتها أو تركيبها ، للنمو اللغوى ، ووظيفتها فى النشاط الكتابى الذى يمارسه الطالب ، وموقعها من الاتصال اللغوى ، والخبرات السابقة للمتعلم .

ــ أن يستثار المتعلم ، وأن تزاد دوافعه نحو تعلم المهارة حتى يتقن المهارة فى سرعة ، شريطة أن ترتبط المهارة بهذا الدافع أو المثير كما يرتبط الأداء لدى المتعلم بنتائج سارة عند تنمية المهارة ؛ لضمان التحسن فى الأداء واكتساب المهارة .

ــ أن يكون التقويم شاملا المهارات المراد التدريب عليها ، والمهارات التى سبق التدريب عليها حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد تعلمها .

وهناك مجموعة أخرى من هذه الاعتبارات هى :

ــ أن يتم تحويل الحديث الداخلى إلى كتابة واقعية ، حيث يتصور كاتب التعبير أنه يتحدث إلى جمهور ويكتب من أجله .

ـــ أن قراءة القصص الخيالية قبل البدء فى الكتابة تثير الطلاب إلى التعبير الكتابى ؛ لأن قراءة القصص وتفسيرها ، وما يصاحبها من تمرينات شفوية وتحريرية تنمى استعدادهم لعملية التعبير الحقيقية ، وتثيرهم إلى التعبير الكتابى .

ـــ أن المناقشة الشفوية قبل الكتابة تزيد قدرة الطلاب على الكتابة ، باعتبار أن النقاش يُيَسِّر عملية الكتابة ، سواء كان هذا النقاش فى صورة نقد وجهه الطلاب إلى بعضهم البعض ، أو فى صورة محادثة مع الأقران ، أو فى صورة تبادل مسودات موضوعات البعض وقراءتها قبل الكتابة .

ثامنا ـــ التدريب على المهارات الآلية :

التدريب على المهارات التأسيسية الآلية فى التعبير يمكن أن يتم النحو التالى :

ـــ التدريب على مهارة ترتيب الجمل :

يتدرب الطالب على مهارة ترتيب الجمل فى عدد من الخطوات أهمها :

★ التدريب على استخدام أدوات العطف بنجاح عن طريق وضعها فى أماكن خالية فى قطعة نثرية ، ويمكن استخدام قوائم بأدوات الربط واستخدامها .

★ تكليف الطلاب عطف عدد من الجمل ، بحيث تكون تسلسلا مقبولا ، ويفضل أن يتم هذا الترتيب ضمن سياق أكبر ، بحيث يتمكن الطالب ، من الإحساس باتجاه النص قبل أن يبدأ فى الترتيب .

★ تكليف الطلاب إعادة كتابة النص وتكملته فى إطار معنى سبق ذكره .

ـــ التدريب على مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات :

★ يمكن أن تستخدم الأنماط التالية لتدريب الطلاب على مهارة انتقاء الكلمات المناسبة والصفات المناسبة وهى :

★ تقديم فقرة أو أقصوصة حذفت بعض كلماتها ، ويطلب من الطلاب تكملتها بكلمات مناسبة .

★ وضع جمل متنوعة بها أسماء تحتاج إلى صفات فى اللون والحجم والشكل والأصوات والموازين والمكاييل والأطوال ، ويطلب من الطلاب وضع الصفات المناسبة لهذه الأسماء .

* تقديم بعض الكلمات التى لها استخدام خاص ، ويطلب من الطلاب وضعها فى جمل مفيدة .

ـــ التدريب على مهارة تحديد الأفكار الأساسية .

يمكن أن تستخدم هذه التدريبات كما يلى :

* تزويد الطلاب فى أول الأمر بأفكار أساسية للموضوع ، عن طريق النقاش مع الطلاب قبل الكتابة .
* تقسيم الطلاب إلى مجموعات ، بحيث تناقش كل مجموعة الموضوع المراد الكتابة عنه ، وتحديد أفكاره الأساسية .
* تحديد مراجع أو موضوعات من الكتب المدرسية يقرؤها الطلاب قبل الكتابة .
* عرض نماذج جيدة من كتابات بعض الطلاب على جميع الطلاب ومناقشة هذه النماذج ، وبيان الأفكار التى تتضمنها .

ـــ التدريب على مهارة اكتمال أركان الجملة :

يمكن أن تستخدم هذه التدريبات كما يلى :

* تعويد الطلاب على القراءة جملة جملة ، وكذلك الكتابة .
* إجابات الطلاب عن الأسئلة تكون فى جمل تامة .
* استعمال التدريب اللغوى الخاص بالمزاوجة لتكوين الجمل .
* تكملة بعض الجمل الناقصة من كلمات كتبت فى سطر فوقها

ـــ التدريب على مهارة أدوات الربط :

* إعداد قائمة ببعض الروابط ، واستخدامها فى الربط بين الجمل .
* يستخدم اختبار الاختيار من متعدد للربط بين جملتين أو أكثر .
* إعطاء نماذج سليمة لاستخدام أدوات الربط ، ومعرفة معانيها .

تاسعا ـــ التدريب على مجالات التعبير :

يمكن عرض مجموعة من الخطوات التى يسير فيها المعلم والمتعلم لإتقان بعض مجالات التعبير ، بحيث يراعى بداية مايلى :

— يخطط المدرس بدقة لبرنامج تعليم التعبير على امتداد العام الدراسى ، بحيث يخصص لكل درس عدد من الحصص للتدريب عليه من ناحية مجال التعبير ومهاراته .

— تحديد الأهداف التى يرجو تحقيقها فى بداية التدريب على كل مجال والمهارات المرتبطة به .

— وضع أساليب التدريب اللازمة والمناشط اللغوية والممارسات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف .

— تحديد ما سيفعله المدرس وما يفعله الطلاب .

(أ) كتابة الخطابات :

الخطابات أو الرسائل نشاط لغوى اجتماعى كتابى يمارسه الأفراد ، لقضاء بعض مطالبهم الاجتماعية ، والخطابات اجتماعية أو شخصية أو مصلحية ، وهذه الأنواع المختلفة من الخطابات التى يستخدمها الإنسان داخل وطنه وخارجه : منها خطابات شخصية مثل : الدعوات ، والردود ، والعطف ، والترحيب ، والشكر ، والاعتذار ، والتهنئة ، والطلبات ، وإعطاء الأوامر والتعليمات ، وهناك الخطابات الرسمية أو الديوانية التى تتم بين الأفراد وجهات رسمية بالدولة لقضاء بعض المصالح .

ولابد أن يتدرب الطلاب على الخطابات بأنواعها المختلفة فى جو طبيعى ومواقف اجتماعية يتيحها المدرس مثل : كتابة خطاب شكر لصديق ، أو خطاب لشركة لمعرفة بعض المعلومات عن منتجاتها ، أو دعوة لحضور مجلس الآباء أو حفلة بالمدرسة .

وما يجب أن يتعلمه الطالب فى دروس الخطابات هو :

— الخطاب وسيلة اتصال أى أن للخطاب وظيفة شخصية .

— الخطاب يتكون من خمسة أجزاء هى : المقدمة ، والتحية ، والموضوع ، والخاتمة ، والتوقيع .

— الخطاب يجب أن يتضمنماينبغى أن يقرأ فى مناسبات معينة

— الخطاب يتصف بالدقة فى تنظيم المعلومات المطلوبة والتى يتضمنها .

ــ غلاف الخطاب الشخصى يكتب عليه : اسم الدولة ، اسم المدينة أو القرية أو الناحية (فى أعلى الخطاب على الجهة اليمنى) ، ثم اسم المرسل إليه ولقبه ووظيفته ، واسم الجهة التى ينتمى إليها عملا أو مسكنا ، ورقم صندوق البريد (إن وجد) ، طابع البريد (يلصق أعلى الخطاب على الجهة اليسرى) .

ــ غلاف الخطاب الرسمى يكتب عليه : اسم الدولة ، اسم المدينة (أعلى الخطاب يمينا) وظيفة رئيس أو مدير المصلحة أو الهيئة المقصود (لا تذكر اسمه الشخصى بل الاسم الاعتبارى الوظيفى الذى يشغله فقط) العنوان المصلحى ، ورقم صندوق البريد : ص. ب (وتكتب فى وسط الخطاب) ، طابع البريد (ويلصق أعلى الخطاب على الجهة اليسرى) .

أما اسم المرسل ، ووظيفته وعنوانه ، وصندوق البريد الخاص به فتكتب فى النصف الأسفل للغلاف الثانى للخطاب .

ــ مراعاة النظافة ، ولصق الخطاب بإحكام ، والسرعة فى الرد على الخطابات الواردة .

أما أسس تدريب الطلاب على كتابة الخطابات بأنواعها فيمكن أن يتم على النحو التالى :

ــ استخدام المواقف الطبيعية أو المناسبات مثل : كتابة خطاب لزميل ، أو دعوة لاجتماع أولياء الأمور ، أو لحضور حفل مدرسى أو مسرحية .

ــ تخصيص حصص للتدريب على كيفية كتابة الخطابات ، بحيث يتم إحضار نماذج من أغلفة الخطابات أو أوراق للكتابة ، وبحيث يركز التدريب على ناحية واحدة فى الحصة مثل كتابة : المقدمة أو التحية أو الخاتمة ، أو الغلاف ، أو مضمون الرسالة ، وهكذا .

ــ كتابة الطالب ما يود كتابته ، ثم نصحح له ونناقش بعد ذلك .

ــ برنامج التدريب على الخطابات يجب أن يتسع لجميع أنواع الخطابات الودية والاجتماعية والرسمية .

ــ عرض نماذج جيدة من الخطابات على الطلاب فى لوحة الإعلانات وقراءة بعضها أمام الطلاب فى حصة التعبير أو فى إذاعة المدرسة .

ـ تحليل بعض الخطابات مع الطلاب كمعرفة : مدى استيفاء الخطاب لمكونات الشكل والمضمون ولغلافه ، ومعرفة الأخطاء الشائعة فيه

درس فى كتابة خطاب :

يجب إتاحة الفرص أمام الطلاب للتدريب على كتابة خطابات لها وظائف متنوعة مثل : تقديم اعتذار ، والشكوى ، والتهانى ، وإعطاء التعليمات ، والخطابات الودية الأخرى ، والخطابات الرسمية لجهات حكومية .

يمكن أن يسير التدريب فى الخطوات الآتية :

ـ وَزِّعْ على الطلاب نموذجا لنص خطاب ، مع كلمات مرشدة يمكن الإفادة منها :

* اقرأ هذا الخطاب .

★ استخدِمْ الأفكار الآتية لكتابة خطاب لصديق لقضاء العطلة الصيفية لديك .

ـ استخدمْ هذه التغبيرات لكتابة خطاب لصديق توضح له فيه مزايا عمل جديد .

ـ وَزِّعْ على الطلاب نصا غير كامل مع تعليمات مفيدة لاستكماله مثل : قدم نفسك لصديق بالمراسلة .. أكمل هذا الخطاب .

ـ كَلِّفْ الطلاب إتمام نص خطاب عن طريق التوسع فى الأفكار .

ـ كَلِّفْ الطلاب كتابة خطاب على أن توجههم فى كيفية كتابة مقدمة خطاب .

ـ كَلِّفْ الطلاب كتابة خطاب على أن توجههم فى كيفية كتابة خاتمة الخطاب .

ـ كَلِّفْ الطلاب كتابة خطاب يتضمن استعارة لمعلومات وردت فى أحد الكتب الدراسية .

وخلاصة الأمر أنه يجب أن يساعد المدرس الطلاب عن طريق عرض نماذج جيدة ومختلفة من الخطابات ، وأن يساعدهم فى كتابة الخطابات ، ثم مناقشتها والتوصل إلى المعايير اللازمة لكتابة الخطاب وغلافه .

وهناك الكثير من المناسبات التى تستوجب كتابة الخطابات وهى [8]

ــ الكتابة لمصنع أو مؤسسة للحصول على بعض المعلومات .

ــ كتاب خطابات ودية لزميل أو صديق .

ــ كتابة خطاب للقيام بنشاط رياضى أو اجتماعى محدد .

ولكتابة خطاب جيد لابد أن يراعى عدة أمور من أهمها :

ــ استيفاء مكونات الخطاب شكلا ومضمونا .

ــ المجاملة من غير إسراف .

ــ التعبير الواضح عن الآراء والمشاعر .

ــ الخلو من الشكليات والتعبيرات المحفوظة .

(ب) كتابة برقيـــة :

البرقية مجال كتابى وظيفى يستخدمه الناس كثيرا فى إنجاز متطلبات أعمالهم والتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم ، وأهم استخدامات البرقيات هى : إرسال معلومات أو آراء إلى آخرين تخص التجارة أو الصناعة أو المهن الأخرى ، الإخطار بأمر هام مهنى أو وظيفى ، التعبير عن إحساس الفرح أو الحزن تجاه موقف محدد .

المهارات اللازمة لكتابة البرقيات هى :

ــ الدقة والإيجاز فى استخدام اللغة .

ــ تنظيم المعلومات ، ووضعها فى أماكنها المخصصة لها .

والتدريب على مجال البرقيات يمكن أن يتم فى الخطوات التالية :

ــ إحضار نماذج من مكاتب البريد .

ــ ملء إحدى هذه البرقيات بطريقة سليمة من حيث :

اسم المرسل إليه ، وعنوانه ، وبلدته فوق الخط الأسود وأعلى البرقية ، وكتابة

---

(٨) جابر عبد الحميد ، وإدريس زايد ، وفكرى العريان : الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال ، القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٤ .

موضوع البرقية الموجز الواضح فى منتصف البرقية ، والتوقيع أسفله ، وأخيرا كتابة اسم المرسل ، وعنوانه ، فى مكانهما أسفل البرقية .

— عرض النموذج على الطلاب ، ومناقشتهم فى المعلومات التى يتضمنها وأماكن كتابتها .

— يطلب من الطلاب كتابة برقيات إلى زملائهم فى فصل دراسى آخر بالتهنئة بالنجاح آخر العام .

— يراجع المعلم هذه البرقيات ؛ ليناقش الطلاب فى الأخطاء التى وقعوا فيها .

— يكرر هذا العمل ، ويحدد المدرس اسم المرسل إليه ، وعنوانه ، والمناسبة ، وموضوع البرقية ، ويناقش الأخطاء الشائعة لدى الطلاب .

(جـ) التلخيـــص :

هو مجال كتابى وظيفى يرتبط بالقراءة ارتباطا عضويا سواء فى المواد الدراسية المختلفة أو فى القراءة الحرة أو الكتب والمقالات .

والتلخيص هو تركيز على العناصر الأساسية المتضمنة فى أحد الموضوعات وإعادة عرضها فى إيجاز غير مخل بالمعانى الرئيسية ، ويتم اكتساب هذا العمل تدريجيا ، ويحتاج إلى : تحديد الهدف من التلخيص ، ودقة الملاحظة ، والاستيعاب الدقيق للمضمون .

ويشترط عند إعداد الملخصـات :

— أن تكون نابعة من حاجة حقيقية إلى التلخيص لا لمجرد التلخيص

— أن تكون هناك معايير للتلخيص المطلوب يلتزم بها الملخِّص .

— أن يُقَدَّمَ بلغة الملخِّص نفسه لا بلغة الكاتب أو المؤلف .

— أن يكون مجالها المواد الدراسية ، أو القراءات الخارجية .

— أن يميز الطلاب بين النقـل والتلخيص .

(د) ملء الاستمارات :

الاستمارات مجال من المجالات الكتابية الوظيفية التى يستخدمها الإنسان فى جميع مراحل حياته ، داخل المدرسة وخارجها ، منها استمارات الامتحانات

العامة ، واستمارات الإعارة من المكتبات ، واستمارات التعريف بمن يتقدم لوظيفة ، والفنادق والبنوك ، ومكاتب البريد .

وأهم المهارات اللازمة لملء الاستمارات هى :

ــ استخدام المعلومات الشخصية بدقة ووضوح (الاسم ــ العنوان ــ السكن) .

ــ معرفة المصطلحات كثيرة الدوران فى الاستمارات .

ــ الكتابة فى الأماكن المخصصة للكتابة دون زيادة أو نقصان .

ــ تنفيذ التعليمات المكتوبة فى هامش الاستمارة أو فى بدايتها .

ويمكن تدريب الطلاب على ملء الاستمارات عن طريق .

ــ إحضار مجموعة من الاستمارات المتنوعة الاستخدام .

ــ تثبيت إحدى هذه الاستمارات على لوحة أو على السبورة وقراءة بياناتها بواسطة طالب .

ــ يناقش المدرس مع الطلاب المقصود بالمصطلحات الواردة فيها ، والمطلوب من هذه الاستمارة .

ــ تكليف أحد الطلاب ملء أحد البيانات ، وتكرار الطلب من غيره حتى تملأ الاستمارة عن آخرها .

ــ يطلب المدرس من الطلاب إحضار مثل هذه الاستمارات أو غيرها أو تصويرها إذا احتاج الأمر ويقوم بملئها وعرضها على المدرس لتوجيهه .

ــ يراعى فى اختيار الاستمارات الاستخدامات الوظيفية لها فى الصف الدراسى الذى تقدم فيه هذه الاستمارات ، وكذا مناسبة بياناتها لقدرات الطلاب .

(هـ) التقارير :

هى وصف لعمل أو حدث أو مشاهدات ، أو مشروعات بأسلوب منظم ، يتناول الزمان ، والمكان ، والأشخاص ، والموضوع ، والتعليق . وهو نشاط اجتماعى يكثر تناوله بين الناس فى حياتهم العملية عن : الرحلات والخبرات التى

مرت بهم ، أو اجتماعات حضروها ، أو برامج استمعوا إليها . ويشترط أن تكون نابعة من حاجة حقيقية شعروا بها لا لمجرد الكتابة .

ويتم كتابة التقارير والاهتمام فيها بتنظيم الأفكار وحسن عرضها كما يلي :

— كلفْ الطلاب ملء استمارات مشابهة فى خطواتها للتقرير .

— وزرعْ على الطلاب نصا نموذجيا لتقرير ، مع كلمات مرشدة لكتابة تقرير مشابه .

— اطلبْ من كل طالب أن يكتب تقريرا عن كتاب قرأه .

— قَسِّمْ الفصل إلى مجموعات ، كَلِّفْ كل مجموعة مهمة وصف أحد معالم المدينة ، مثال ذلك :

★ الأماكن التى يمكن زيارتها .

★ أحســن المطاعم .

★ أماكن اللهو والتســلية .

★ أماكن الحضارة والآثــار .

ويشترط عند التدريب على كتابة التقــاريـر :

— أن تتم الكتابة لقضاء حاجة حقيقية يشعر بها للطلاب .

— أن يتم التدريب بصورة متدرجة ومنظمة .

— أن يميز الطلاب بين ماهو ضرورى للتقرير وماهو غير ضرورى

— أن يتقن الطلاب مهارات الدقة والوضوح والتنظيم .

(و) إعداد الكلمات الافتتاحية والختامية :

المقصود بهذين المجالين الكتابيين نوع من التقديم أو التعقيب على مناسبة من المناسبات المدرسية أو غير المدرسية مثل :

الاحتفالات ، والاستقبالات ، ومواقف التوديع ، ولابد من إعداد هذه المقالات البسيطة الموجزة عادة قبل قراءتها جهرا ، حيث تُلْقَى باستخدام الإذاعة المدرسية فى صباح اليوم الدراسى ، أو بعد الاستراحة (الفسحة) وكذا باستخدام مكبر الصوت فى الحفلات والمناسبات المختلفة .

والمهارات اللازمة لهذين المجالين هى :

- استخدام الجمل القصار المناسبة للمقام .
- انتقاء الكلمات التى تؤدى المعنى بدقة ووضوح .
- الإيجاز بحيث تتضمن الافتتاحية أو الختامية فقرتين أو ثلاث فقرات .
- التنويع بين الأسلوبين الإنشائى والخبرى .
- حسن انتقاء الأفكار المناسبة والطريفة .
- دقة الاستشهادات وسلامة توظيفها .

(ز) المذكرات الشخصية :

هذه المذكرات نوع من المجالات الكتابية الوظيفية . فالإنسان تعرض له فى حياته مناسبات كثيرة يميل فيها إلى تسجيل أشياء قام بها أو محاضر استمع إليها ، أو مسائل يريد أن يناقش فيها غيره ، أو أفكار يود تقديم تقرير عنها ، أو أشياء يريد إحضارها معه من سفر ، أو موضوع لم يتم بحثه ، أو درس يود القيام بتدريسه . ولابد أن تكتب بطريقة ناقدة انتقائية حتى يصبح للمذكرات فائدة ومغزى .

ويمكن أن يعد الطالب مذكرة خاصة به تعين لهذا المجال الكتابى . وأهم المهارات اللازمة لهذه المذكرات ما يأتى :

- دقة الانتباه والتركيز .
- الإلمام بالفكرة أو الموضوع .
- تحديد الغاية من كل شيء سجله ، وتاريخه ، ومكان حدوثه .
- تصنيف هذه المذكرات بحسب نوعياتها وإبداء الرأى فى مواقفها .

ويمكن التدريب على هذا المجال عن طريق :

- يقرأ المدرس على الطلاب بعض المواد ليسجلوا الأفكار الرئيسية بها .
- يعرض بعض الطلاب مذكراتهم بقراءتها قراءة جهرية .
- يناقش المدرس طلابه فى جوانب الجودة فى هذه المذكرات .
- يبين المدرس الأخطاء التى تشيع فى كتابة المذكرات من حيث تنظيمها ومكوناتها .

(ح) الإعلانات واللافتات والنشرات :

هى أعمال كتابية تنتشر داخل المدرسة وخارجها ، وتحتاج إلى عدد من المهارات ، منها التنظيم ، والوضوح ، والدقة فى البيانات ، والإيجاز . وقد يكون موضوعها حفلا ، أو مباراة أو تمثيلية ، أو أسماء طيور أو حيوانات أو نباتات . وهناك البطاقات التى تلصق على الحقائب عند السفر ، والمعارض المدرسية ، والمناشط الرياضية ، والإعلان عن الاشياء المفقودة ، والاجتماعات المدرسية ، والتنبيهات الخاصة بنظام المدرسة .

ويمكن مراعاة المناشط والمهارات التالية عند تدريس هذه المجالات :

— استغلال المواقف الطبيعية التى فى المدرسة .
— الاستفادة من هوايات الطلاب .
— كتابة عبارات موجزة ، واضحة ، معبرة عن الزمان ، والمكان ، والأشخاص .
— معرفة كيفية الإعلان عن خبر بالصحف اليومية والإجراءات اللازمة .
— معرفة أصول التعليق مكانا وزمانا .
— اختيار عبارات مناسبة للأشياء التى يراد وضع بطاقات عليها .
— التركيز فى اللافتات على القيم التربوية الموجبة والمناسبة .

(ط) المقـالات :

مجال مهم من مجالات الكتابة الوظيفية ، حيث يتم عرض أو مناقشة فكرة ، أو مجموعة أفكار مترابطة ، وتسطيرها فى شكل مجموعة من الفقرات ، ومراعاة علامات الترقيم . والمقال قد يكون مقالا علميا أو سياسيا أو اجتماعيا ، وقد يكون إبداعيا أدبيا وليس وظيفيا . ويفضل أن يكون التدريب عليها فى المرحلة الثانوية .

وتحتاج المقالات إلى مجموعة من المهارات ، من أهمها :
— تحديد الأفكار الأساسية والفرعية ، وترتيبها وتنظيمها .
— عرض هذه الأفكار فى فقرات واضحة لها بداية ونهاية .
— الاستناد إلى الأدلة والأمثلة عند عرض الفكرة .
— دقة استخدام علامات الترقيم ، والعناوين ، أو الهوامش .

ــ معرفة مكونات المقال وكيفية عرض المقدمة والموضوع والخاتمة . **والتدريبات على كتابة المقالات تتم عن طريق :**

ــ تعريف الطلاب بمكونات المقال وكيفية كتابته .

ــ عرض نماذج من المقالات فى مجالات منوعة .

ــ مطالبة الطلاب بالكتابة فى مقالات يحددها المدرس .

ــ تصويب هذه المقالات ، وجمع الأخطاء الشائعة ومعالجتها مع الطلاب .

ــ إعادة المحاولة وتكليف الطلاب الكتابة مرة ثانية فى مقال من نوع آخر ، وعلاج الأخطاء مع الطلاب .

(ى) إعـداد قوائم المراجع :

هذا المجال الكتابى ضرورى للطلاب فى المراحل التعليمية المتقدمة ، وله مواقفه العملية المفيدة مثل إعداد مجموعة مراجع لدراسة مشكلة ما ، ومعرفة أنواع وأسماء الكتب والقصص والمجلات التى تناسب صفا دراسيا معينا .

والتدريب على هذا المجال الكتابى الوظيفى يقتضى مايلى :

ــ ذكر اسم المؤلف كاملا وشهرته .

ــ ذكر اسم الكتاب ، واسم الناشر ، ومكان النشر ، وتاريخ النشر .

ــ ذكر اسم المقال ، واسم المجلة التى يتضمنها ، والعدد ، والسنة .

ــ تنظيم المراجع بحسب اسم المؤلف ، أو عنوان الكتاب .

ــ أساليب إبراز عناوين الكتب والمقالات والمجلات .

ــ النظام المتبع فى ترتيب المطبوعات .

ــ التدريب يتم فى مواقف طبيعية ، داخل مكتبات المدارس أو عن طريق مكتبات الفصول .

(ك) كتـابة التوثيق والهـوامش :

هذا النوع من الكتابة ضرورى فى المراحل التعليمية المتقدمة وهو مهارة بحثية ضرورية ، تثبت أن هذه الآراء لفلان وتنسب المعلومات لأصحابها وفى الهامش تشير إلى مراجع النصوص المقتبسة ، وتحيل القارىء إليها ؛ ليستزيد منها إذا أراد ، حيث

يكتب أسفل الصفحة جميع المراجع المتعلقة بالمقتبسات التى فى الصفحة ، كما يتم فصل الهوامش عن الصفحة بخط قصير يبدأ من الجهة اليمنى للصفحة ، ويسبق المرجع برقم يتفق مع رقم الإشارة الموجودة فى الفقرة المقتبسة منه فى المتن ، وقد تستخدم مختصرة للدلالة على المرجع .

والتدريب على عملية التوثيق تقتضى المهارات التالية :

— الدقة والأمانة فى عرض أفكار الغير .

— تنظيم الكتابة عن طريق استخدام علامات التنصيص .

ويمكن للمدرس أن يدرب طلابه على التوثيق عن طريق :

— عرض مقتبسات المراجع الدالة عليها .

— مطالبة بعض الطلاب باستخدامها فى الكتابة لتأييد وجهة نظر ، أو لمناقشة رأى ، أو لنقد حجة .

— مناقشة ما كتبه الطلاب ، وبيان مدى صحة التوثيق فى ضوء مجموعة المعايير اللازمة للتوثيق الصحيح .

مجالات التعبير الشفوى :

أما مجالات التعبير الشفوى فقد ذكر محمود رشدى خاطر أن ماكى حددها فى المجالات التالية : المحادثة ، والمناقشة ، وحكاية القصص والنوادر ، وإلقاء الكلمات والخطب فى الاجتماعات ، وإعطاء التعليمات .
وتفصيل ذلك كما يلى :

١ — المحادثة والمناقشة :

المحادثة من أهم ألوان النشاط للصغار والكبار . فإذا أضفنا إلى ذلك ماتقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع وجدنا أن المحادثة والمناقشة ينبغى أن تحظيا بمكانة كبيرة فى المدرسة . فحياتنا الحديثة بما تقتضيه من تخطيط ، وانتخابات ، ومجالس إقليمية ، ونقابات ، وما إلى ذلك — تقتضى أن يكون كل فرد قادرا على المناقشة ؛ كى يستطيع أن يؤدى واجبه كعضو فى مجتمع ديمقراطى

كبير أو صغير . ولكن نظرة واحدة إلى مايجرى فى المدارس ترينا أن المحادثة والمناقشة لاتلقيان ماتستحقانه من عناية . فالمحادثة تدريسها قاصر على المدرسة الابتدائية ، وحتى فى هذه المدرسة نجد الأمر لايتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل . ومن الغريب فى هذا الصدد أن نجد كتبا مدرسية يشتمل الواحد منها على عدد من الموضوعات فى كل موضوع عدة أسئلة يطالب التلاميذ بالإجابة عنها شفويا ، ثم تحريرياً ، وبذلك يتعلم المحادثة . أما المناقشة فلا نجد لها أثرا على وجه الإطلاق ، فإذا مانظرنا إلى حياة التلاميذ خارج المدرسة وداخلها وحياة الكبار نجد كثيرا من مواقف المحادثة : فهناك المحادثة التى تجرى أثناء الزيارات ، وعند تقديم الناس بعضهم لبعض ، وعلى الموائد العامة ، وعند تلقى المعلومات ، وفى المؤتمرات . وكذلك المناقشة : فهناك المناقشات التى تجرى عند الخلاف فى مسألة ما ، أو عند وضع خطة للقيام بعمل ، أو عند تقديم عمل ما . كل هذه المجالات للمناقشة .

وينبغى أن نلتفت الآن للقدرات والمهارات والميول التى يجب أن نستهدفها فى تعليم المحادثة والمناقشة . فلابد أن يتعلم التلميذ أن تكون لديه قدرة على مجاملة غيره فى أثناء المحادثة . وأن يكون قادرا على تغيير مجرى الحديث . ومعرفة الأماكن والأوقات التى لاينبغى الكلام فيها . ولابد أن يكون قادرا على تقديم الناس بعضهم لبعض .

وفى تعليم هذه القدرات تجد المدرسة فرصا كثيرة ، فهناك الفرص العرضية التى تجرى فى أثناء تدريس المواد المختلفة ، أو التى تجرى فى أثناء القيام بأنواع النشاط المختلفة ، وهناك الحصص المنظمة التى يتعلم التلميذ فيها هذه المهارات إلى جانب حصص الإنشاء .

ولنأخذ هذه القدرات قدرة قدرة محاولين أن نتبين كيف يمكن أن يسير المعلم فى تدريسها .

القدرة الأولى : أن يكون لدى التلميذ شيء يتحدث عنه . فالتلاميذ فى المراحل الأولى يكون لديهم فعلا أشياء كثيرة يريدون أن يتحدثوا عنها ، وبذا تصبح المشكلة كيف يستثير المعلم تلاميذه إلى الكلام . وهذا يمكن أن يأتى إذا

كان موضوع المحادثة أو المناقشة متصلا بخبراتهم . ومن العبث أن يكون الموضوع غير مألوف ونطلب منهم أن يتكلموا فيه ؛ إذ أن هذا يعطل فهمهم ، فإذا لم يكن لدى التلاميذ أشياء يتحدثون عنها فينبغى أن يعرفوا عدة مصادر يستقون منها هذه الأفكار . فهناك التجارب المباشرة ، والأشياء التى يقرءون عنها ، وأخيرا هناك الأشياء التى يسمعون عنها . ففى المدرسة نجد الرحلات ، والمشروعات ، والألعاب التى يلعبونها ، والحيوانات التى توجد فى المدرسة ، والهوايات المختلفة ، والاجتماعات المدرسية ، والمقالات ، والأخبار ، والقصص التى توجد فى الصحف ، ومايجرى فى المواد الأخرى ــ كل هذه المواد يمكن أن يتحدث عنها التلاميذ ، وفى المنزل أيضا أشياء كثيرة تشبه الأشياء التى يجدونها فى المدرسة ، وأخيرا هناك البيئة الواسعة التى تحيط بالمنزل بما يجرى فيها من حوادث وسينما ومسرح .

وينبغى على المعلم أن يستثير التلاميذ إلى النظر فى هذه الأشياء ، وينتهى بهم إلى استخلاص فكرة أساسية ، هى أن هناك مصادر متعددة يستقى منها الإنسان أفكاره ، أما الذين ليس لديهم أفكار فينبغى إرشادهم للمصادر التى يستقون منها أفكارهم ، ثم تتاح الفرصة ليتحدثوا عما عندهم . وهنا ينبغى أن يستغل المعلم اجتماع التلاميذ والموقف الطبيعى فى الفصل ، فيجعلهم يتحدثون بعضهم إلى بعض على أن تكون المحادثة خالية من التكلف ومن الروتين والأوامر ورفع الأصابع .

ومن ممارسة المحادثة يتعلم التلاميذ الأشياء أو الصفات التى تجعل المحادثة شائقة . وفى هذه الحالة يشترك المعلم مع التلاميذ فى استخلاص جملة من المعايير التى تجعل بعض المحادثات شائقة وبعضها مملة ، وهناك معايير خاصة بالمجاملة أو بالتفاعل الاجتماعى للمجموعة ، وهناك معايير خاصة بالقدرة على التعبير : فمن النوع الأول مثلا أن يكون لكل تلميذ فرصة للكلام ، وأن يتجنبوا المقاطعة وتغيير الموضوع إلا إذا كان ذلك ضروريا ، وألا يحتكر فرد واحد الكلام ، بل يشترك كل عضو من أعضاء المجموعة فى المحادثة والمناقشة سواء بالاستماع أو بالكلام . ومن المعايير الخاصة بالتعبير أن يقول المتحدث شيئا يحب الآخرون أن يسمعوه

كأن يكون مادة جديدة أو عرضا منظما لموضوع معين ، وأن يختار مايقوله وينظمه ، وأن تظهر الفكرة فيما يقال ، وأن يستغنى عن التفصيلات التى لا قيمة لها ، ويستحسن أن تستخلص هذه المعايير من التلاميذ ، وتبلور فى عبارات واضحة من صياغتهم . وبعد أن نستخلص هذه المعايير ينبغى أن يركز المعلم انتباهه فى تدريب التلاميذ على فكرة واحدة ، فإذا مافرغ منها انتقل إلى فكرة أخرى وهكذا .

والقدرة الثانية : هى أن يكون لدى التلميذ قدر مناسب من الكلمات ؛ إذ أن المفردات ذات أهمية كبيرة فى التعبير عامة والحديث خاصة ؛ إذ أنها تجعل المتكلم قادرا على التعبير والتأثير وجذب الانتباه ؛ ولهذا يجب العناية بتنمية المفردات . **ومن أهم الطرق المساعدة على تنمية المفردات ما يلى** :

(أ) يجب أن يلفت المدرس أنظار التلاميذ إلى الكلمات الجديدة ، ويوضح معناها ، ويشجعهم على استعمالها فى أحاديثهم وكتاباتهم . ويلجأ بعض المدرسين إلى مطالبة التلاميذ بتسجيل الكلمات ومعانيها فى كراسات خاصة .

(ب) فى المحادثة أو المناقشة ينبغى ألا يتردد المدرس فى استعمال الكلمات الجديدة ، ولكن ليس معنى ذلك استعراض قدرته اللغوية ، بل معناه أن يستعمل الكلمات التى تناسب أفكار التلاميذ وخبراتهم أو الكلمات التى يستطيعون تعلمها ، ثم يوضحها ، وتشجيع التلاميذ على الاستفهام عن معانى الكلمات .

(جـ) ينبغى إتاحة الفرص الكثيرة للقراءة الواسعة سواء أكانت صامتة يقوم بها التلاميذ أم جهرية حتى ولو قام بها المدرس نفسه . وفى كل ذلك ينبغى أن تتاح الفرص أمام التلاميذ لقص ماقرءوه على زملائهم .

(د) فى أثناء المحادثة أو المناقشة يقف المدرس عند بعض الكلمات المهمة التى قيلت ، ويوضح معناها ، ويلفت النظر إلى مناسبتها من السياق الذى قيلت فيه .

(هـ) ينبغى إتاحة الفرصة أمام التلاميذ ؛ ليعرضوا بعض الكلمات الجديدة التى سمعوها أو قرءوها ؛ ليشرحها ، أو يتحدثوا عنها ، كما ينبغى عرض بعض المفردات والتراكيب الشائعة فى جمل أو فقرات لإظهار نواحيها التصويبية أو الصوتية .

والقدرة الثالثة : هى القدرة على المجاملة فى أثناء الحديث ، وهى مسألة تختلف باختلاف العرف الذى تخضع له الجماعة ، وهناك بعض قواعد عامة للمجاملة . هذه القواعد مهمتنا فيها أن تكون لدى التلاميذ مجموعة من الاتجاهات أو الميول نحوها ، ومن أهم هذه الاتجاهات كيف تعارض القضية التى يذكرها المتكلم ، ويمكن أن تعترض فى صميم الموضوع دون أن تحرج المتكلم . والأدلة أسلحة لا شعوية للوصول إلى ماعند المتكلم بشرط أن نبقى على علاقتنا به ، وبعضهم يقول مثلا خذ فكرة المتكلم الذى يفكر معك فى المشكلة التى أوجدته فيها ، وبذلك يرتفع مستوى المحادثة أو المناقشة إلى مستوى إنسانى سام . ويجب عدم احتكار الحديث وإدخال جميع أعضاء الجماعة فى المحادثة . وتحاشى المسائل الشخصية ، وتجنب المجادلات العنيفة . ومراعاة الأشخاص الذين انضموا للجماعة بعد بدء المحادثة ، وعدم جرح شعور الآخرين ، وتجنب التكرار الذى لا لزوم له ، وتجنب التفقه .

أما الطرق التى يمكن بها تكوين هذه الاتجاهات فتتلخص فى أسلوبين : الأول هو إتاحة الفرص الحقيقة التى يتحدث فيها التلاميذ وتظهر فيها الحاجة للمجاملة ، وعندما تظهر الحاجة تشرح بالمناقشة ويصل التلاميذ إلى معايير السلوك ، ويمكن أن يصوغوها فى عبارات مكتوبة توضع على الحائط لترشدهم . كما يمكن تمثيل المواقف المختلفة التى تظهر فيها أمثال هذه المجاملات وإتباعها بمناقشة . ويمكن أن يعرض المدرس على التلاميذ أنواع السلوك الشاذة بعد مناقشتها والوصول إلى رأى فيها ، وتسجيل هذا الرأى . والمعالجة الفردية من أحسن هذه الطرق . فقد نجد كثيرا من التلاميذ يتشاجرون فى أثناء مناقشتهم مع غيرهم ، ويمكن أن نراقب مثل هذا التلميذ حتى يمكن بعد ذلك معالجته .

والأسلوب الثانى هو القدرة على تغيير الموضوع ، ولتغيير الموضوع عدة طرق : منها استعمال ملاحظة جرت من قبل لعرض فكرة جديدة متصلة بهذه الملاحظة ، فمثلا يمكن أن تأخذ طرفا فى حديث المتكلم ، وتحاول أن تجعله يتكلم فيها ، ويعتبر هذا فى كثير من الأحيان إنقاذا للموقف . ومن هذه الطرق أيضا التسليم فى المناقشة حسما للموقف أو الإتيان بأمثلة وقصص تتصل بموضوع

المناقشة ، ولكنها تفتح طريقا جديدا فيها ، فمثلا قد يكون هناك اثنان يتناقشان فى موضوع ما وهما فى شجار واحتدام ، هنا يمكن أن تتدخل أنت ، وتروى فى هذا المجال قصة أو مثلا له اتصال بالموضوع ، ولكنه يحول الموضوع لجهة أخرى . ولكن المهارة واللباقة تتدخل فى مجال تغيير الموضوع حتى لايصبح هذا التغيير شكليا وروتينيا ، كما أنه من الممكن أن يتبع السامع التلميح بتأجيل المناقشة .

ومن أهم المواقف التى ينبغى فيها الامتناع عن الكلام : فى الصلاة ، والحفلات الموسيقية ، والمستشفيات ، والمكتبات ، وفى مفترق الطرق ، وعلى الأبواب والبيوت ، وفى الحجرات التى يتحدث فيها شخص فى التليفزيون .

ومن أهم طرق تعلم هذه الأشياء المناقشة التى تتناول المواقف المختلفة وأثرها وما ينبغى أن يقوم به المستمع فى كل منها ، وتنتهى المناقشة بجملة معايير . كما أنه من الممكن تمثيل الموقف بشكل عملى ، وهذا التدريب العملى يتم فى مواقف تقتضى الإنصات من التلاميذ .

٢ ـ حكاية القصص والنوادر :

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفهى . والآباء والأمهات كثيرا مايقصون القصص على أبنائهم ، ويقص الأطفال قصصا على زملائهم الكبار يسلونهم بها . والسؤال الآن هو : كيف ندرس القصص والنوادر للتلاميذ ؟

ونحن نعرف أن التلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشتاقون للتحدث عنها . فأول خطوة فى تعليم القصص هى أن يختار التلاميذ قصصهم ونوادرهم بدلا من أن يفرضها عليهم المعلم . وهذه القصص يمكن أن تكون مباشرة من خبرة التلميذ ، أو غير مباشرة اكتسبها من القراءة أو السماع .

حكاية الخبرات الشخصية مدخل مناسب لتعليم التلاميذ حكاية القصص . وكثير من المدرسين يعمدون للقصص الخيالية التى يميل إليها الأطفال فى فترة معينة من فترات العمر أو يعمدون إلى أنواع أخرى من القصص ، فيقصونها عليهم ،

ويطالبونهم بإعادتها متناسين الخبرات التى مر بها التلاميذ . ولا شك أن مثل هذه الفكرة فكرة إعادة القصص تحد من انطلاق التلاميذ ، وتحرمهم من التمرين على الاستنتاج والابتكار . وعندنا أن حكاية القصص يجب أن تشتمل على النوعين : حكاية القصص الأصلية وإعادة حكاية القصص التى سمعها أو قرأها التلاميذ . والقصص الأصلية بطبيعة الحال أعمال إبداعية لايمكن انتظارها من صغار الأطفال ، ولكن حكاية القصص تمثل أحسن نوع من أنواع التمهيد لهذه القصص الأصلية .

وجو الحصة ينبغى أن يخلو من الشكلية ، وألا ننسى أن التلميذ يمكن أن يتحمس لحكاية شيء يريد أن يقاسمه فيه الآخرون ، وألا ننسى أن السامعين يصغون للقصص ؛ لأنها ممتعة وتشبع عندهم ميلا طبيعيا .

ولا إكراه فى الدين ، يجب ألا يطلب من التلميذ حكاية قصة لايستمتع بحكايتها ، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاؤه ؛ لأن ذلك يقتل فى نفسه أهم عناصر القدرة على التعبير . المهم هو الموقف الاجتماعى الطبيعى الذى يحاول فيه تلميذ أن أن يعطى ما عنده أو يسر الاخرين ويمتعهم بحكاية أو قصة .

ينبغى أن تعقب حكاية القصص مناقشة يدور فيها البحث عن بعض المعايير مثل : ماأمتع جزء فى هذه القصة ؟ ماأحسن شخصية ؟.. الخ . وهذه مبادىء يمكن أن تستغل فى دراسة الأدب الواقعية والخيالية والنوادر والفكاهات .. الخ . وهناك ارتباط وثيق بين برنامج تعليم الأدب وحكاية القصص والقراءة ؛ ولذا ينبغى استغلال كل من هذه الميادين فى عرض القصص المشوقة للتلاميذ ، فهم يتعلمون عن طريق الاستمتاع .

ينبغى ألا نسمح للتلميذ بحكاية أية قصة قبل أن يستعدَّ لها . وهذا الاستعداد يتضمن وضع خطة القصة ، واختيار الطريقة التى تقدم بها القصة ، والتأكيد من تنظيم الحوادث تنظيما سليما ، وحذف التفاصيل غير المهمة ، ثم الخاتمة . وهذا الإعداد قد يكون فرديا . فكل تلميذ يعد نفسه فى درس التعبير لإلقاء القصة ، أو

قد يكون جماعيا : كأن يقوم تلميذ بقص جزء من قصة يكملها زميله ، وهكذا .
المهم أن هذه فرصة للمعلم للإرشاد والتوجيه .

ولا يمكن أن يكون هناك تقدم لحكاية القصص إلا إذا وجدت معايير لتقويم حكاية ونقدها أمام التلاميذ ، هذه المعايير التى ينبغى أن يقوم التلاميذ بوضعها مع المدرس تبدأ من المرحلة الابتدائية ، وتستمر طوال المرحلتين الإعدادية والثانوية . ومن أهم هذه المعايير : التأكد من معرفة القصة جيدا ، والتحقق من سلامة تخطيطها ، وأنها لا تشتمل على كل التفصيلات ، واستعمال الكلمات التى توحى بالمعنى ، وأن تستخدم الطريقة الطبيعية فى حكايتها لو كنت تتحدث ، وأن تنطق الكلمات نطقا صحيحا ، وألا تستعمل واو العطف كثيرا ، وأن يكون الصوت بحيث يسمعه الجميع ، وأن تلون فى الأداء ، وأن تقف أو تقعد بشكل طبيعى ، وأن تنظر إلى مستمعيك . والمناقشة التى تجرى بعد القصة ينبغى أن تكون فى هذه المعايير ، وأن يحرص كل مستمع على المتابعة فى أسلوب مقبول وبعبارة مشبعة بروح العطف . كما يمكن أن يتمرن التلاميذ فى أثناء حكاية القصص على استعمال وسائل الإيضاح (خريطة صورة ... إلخ) .

وينبغى أن نسمح لشخصية التلاميذ أن تظهر فى حكاية القصة ، ولا نسمح أبدا أن ينظر للمسألة على أنها تقليد للمدرس . وهنا ينبغى أن نؤكد فكرة الأصالة ، ولكن الأصالة ليس معناها الخطابة الرديئة ، بل معناها أن يفسر التلميذ القصة تفسيرا شخصيا وهو يحكيها . ويمكن تخصيص درس من القصة للتدريب ، وفى هذه الحالة يحاول التلميذ أو التلاميذ الذين اكتشف المدرس فيهم ناحية من نواحى الضعف أن يُقَوِّموا ضعفهم ، ويلفت أنظارهم لملاحظة ناحية معينة ، ثم يطلب منهم الانتباه إليه وهو يحكى القصة لمعرفة مدى ما أحرزه من تقدم .

وهنا عدة أنواع يمكن أن ينظم بها تعليم القصة : فيمكن تنظيم الفصل فى شكل مجموعات صغيرة فى كل منها شخص يحكى للآخرين ، وبذلك نتخلص من عدم قدرة بعض التلاميذ على مواجهة الفصل ككل . وتخطيط القصة على أساس مجموعات صغيرة ، ويمكن أن يلى حكاية القصة نقد ومناقشة للمعايير ، وأن يستثير المعلم المناقشة . ويقود التلاميذ إلى اكتشاف هذه المعايير وتطبيقها . وأن

تختار كل مجموعة من هذه المجموعات الصغيرة مقررا يحكى القصة للفصل كله . ويأتى بعد ذلك التدريب ، وهنا تنصب العناية على علاج ناحية من نواحى الضعف عند التلاميذ ، ويجب أن نلتفت إلى عدم مقاطعة المتكلم فى أثناء الحكاية حتى لو كان الغرض لفته إلى صعوبة من الصعوبات . ويمكن بعد ذلك كله أن يحكى المدرس القصة على التلاميذ وهم يستمعون إليه ويستمتعون بها .

٣ ـ الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للإنسان كثير من المواقف التى تتطلب منه إلقاء كلمة ، فهناك مواقف تقديم الهدايا ، وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التكريم ، وهناك التقارير التى تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التى حضرها الإنسان أو الرحلات التى قام بها ، وإلى جانب ذلك الخطب فى الاجتماعات العامة . وفى المدرسة كثير من المناسبات التى تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات .

فهناك الفصل الذى قام بدراسة مشكلة اجتماعية ، ويريد أن يعرض نتائج دراسته فى كلمة أو خطبة ، وهناك بعض الأفراد الذين لهم هواية خاصة ويحبون أن يعرفوا إخوانهم بها ، وهناك التلاميذ الذين اكتشفوا شيئا جديدا أو زاروا مكانا جديدا .

وينبغى أن يتضمن منهج التعبير فرصا للتدريب على شتى أنواع الخطب والكلمات حول حاجات تنشأ فى حياة التلاميذ لمطالبهم المدرسية ، وليس معنى ذلك السير وراء هذه الحاجات ، ولكن معناه أن يقوم المعلم بخلق هذه الحاجات عن قصد إذا لم توجد . وأهم القدرات والمهارات التى ينبغى أن نعنى بها هنا هى القدرة على اختيار وتنظيم محتويات الخطبة أو الكلمة ، والقدرة على تجنب الأزمات ، والقدرة على الحكم وعلى تقدير الوقت الذى يتوقف فيه الإنسان عن الكلام ، والوقفة الحسنة ، وتقديره أهمية الظهور بالمظهر اللائق ، واحترام السامعين ، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد ، والقدرة على استخدام الكلمات المناسبة . **والسؤال الآن هو : ما وسائل تنمية هذه القدرات ؟ . وللإجابة عن هذا السؤال يحسن أن نقوم بما يلى :**

(أ) ينبغى تخصيص بعض حصص التعبير الشفوى للخطب وإلقاء الكلمات فقد يجمع تلميذ أشياء يريد أن يتحدث عنها ، وتلميذ آخر اكتشف مسألة جديدة يريد أن يخطر بها زملاءه .
(ب) يجب أن تكون هناك دروس تدريبية يعطى فيها التلاميذ فرصة للحديث ، ويحسن أن نعنى بأن يكون جو الفصل خاليا من التكلف والشكلية ، وأن يكون الغرض الرئيسى استمتاع التلاميذ ، وألا يشجع على الكلام إلا التلاميذ الذين عندهم مايريدون أن يقولوا لإخوانهم ، وأن نعود التلميذ تحضير كلمته . وبذلك يتعود أن الخطبة لها غرض يتجه لتحقيقه ، ولها جمهور لتحسين نواحى الضعف التى عرفوها فى أنفسهم . وهنا يرشدهم المدرس إلى نواحى ضعفهم . وهناك أيضا المناقشة التى تعقب الخطب ، وهناك التقويم الذاتى حين يجىء التلميذ فى حصص التدريب ويطلب من زملائه أن يلاحظوا ماطرأ عليه من تحسين . وفى هذه الدروس التدريبية ينبغى أن يساعد المدرس التلاميذ على استخلاص المعايير التى يحكمونها فى الخطب والكلمات التى يستمعون إليها أو يلقونها .
(جـ) هناك الفرص المدرسية المختلفة التى يمكن أن تكون امتدادا طبيعيا لهذا التدريب فى حصص التعبير ، وهناك أخيرا المواقف التى تظهر فى حياة الفصل كأعياد الميلاد أو مشروع ما أو بعض التلاميذ ... الخ . وينبغى أن نحرص فى كل هذه النواحى على نقطتين مهمتين : الأولى أن تنشأ الحاجة مع موقف طبيعى فى الفصل والمدرسة ، والثانية أن تكون الكلمة ممثلة لعمل التلميذ بنفسه أى يتحدث عن شىء يعرفه ويستعد له بدلا من أن يعيد كلمة قالها غيره .

٤ ـــ إدارة الاجتماعات :

لا نريد أن نتحدث كثيرا عن أهمية الاجتماعات ، ويكفى أن ننظر للصور المختلفة التى يتخذها تجمع الناس فى مجتمعنا الحديث لندرك أهمية هذه الاجتماعات : فهناك النوادى ، والمجالس ، والنقابات المختلفة ، واجتماعات الحى . كل هذه فرص للاجتماع ، ولابد من أن نعلم تلاميذنا كيف يقومون بدورهم فى هذه الاجتماعات .

والاجتماعات نوعان : غير رسمى ورسمى . وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية متنقلة : كأحاديث النوادى والسمر . أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تلتقى لغرض ، ويجرى الحديث لتحقيق هذا الغرض ، وتسير هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس للاجتماع ، ومحاضر وجلسات ، وجدول أعمال ، وأعضاء مشتركين . وفى هذه الناحية نعنى بتعليم تلاميذنا كيف يديرون الجلسات والاجتماعات ، وفى الوقت نفسه يكونون أعضاء نافعين فيها . وهناك فرص كثيرة فى المدارس يمكن استغلالها لتعليم التلاميذ هاتين القدرتين . كاجتماع لاختيار هدية لزميل أو لمدرس ، واجتماع لحفل رياضى ، ولإنشاء صحيفة .. الخ . كل هذه فرص طبيعية . وإلى جانب هذه الفرص ينبغى تخصيص بعض الدروس لمناقشة طرق إدارة الاجتماعات ، وهناك يناقش التلاميذ مسائل مهمة مثل تنظيم الاجتماع ، وقيمة الاستعداد للاجتماع من حيث المكان والزمان ، وضرورة عدم المقاطعة ، والاستغناء عن الكلام الذى لا معنى له . ويمكن أن تبدأ الجماعة بوضع معايير لإدارة الجلسات عن طريق المناقشة . ولكن ينبغى أن تستند هذه المناقشة إلى حاجات تدعو إلى عقد اجتماعات ، ومن ثم يمكن أن تجرى بعض المناقشات التمهيدية قبل الاجتماع أو المناقشات التقويمية عقب الاجتماع ، وبذلك تكون المعايير المستخلصة فى هذه المناقشات أساسا لتخطيط اجتماع قبل عقده أو تقويمه بعد عقده .

وينبغى أن يتجه التعليم إلى تعريف التلاميذ طريقة إدارة الاجتماعات ، ودور القائمين بها ، ودور الأعضاء ، وأن يكون هذا التعليم بسيطا ، لايتقيد بقواعد برلمانية ضخمة . وإلى جانب ذلك يجب الاهتمام ببعض القدرات الخاصة التى ينبغى أن يتعلمها التلاميذ وهى المجاملة ، وعدم المقاطعة ، وكيفية الاختلاف مع الغير ، وكيفية الاستماع للغير .

عاشرا — تصحيح التعبير الكتابى :

هناك صور متنوعة لتصحيح كتابات الطلاب فى مجال التعبير ، فبعض المدرسين يقومون بتحديد الأخطاء التى يقع فيها الطلاب فى مهارات التعبير كما يقومون بتصويب هذه الأخطاء ، ثم يردون كراسات التعبير إلى الطلاب لإعادة

هذه الجمل أو العبارات التى وقع فيها الخطأ فى صورة سليمة . وبعض المدرسين يناقشون الطلاب فى أخطائهم حتى يهتدوا إلى سبب خطئهم ، فيتحاشوه فى موضوعات تالية ، باعتبار أنه لا خير فى إصلاح لا يدرك الطالب أساسه ، ولا فى صواب لايكتبه الطالب بنفسه ، وهذا مايمكن أن نطلق عليه التعليم الفردى الإرشادى .

وبعض الموجهين يرون الاكتفاء بوضع خطوط تحت مواطن الخطأ ، ويوضع فى هامش الصفحات رمز يشير إلى نوع الخطأ على أن يقوم الطالب نفسه بإصلاح الخطأ ، غير أن هناك بعض الجوانب المهمة التى يجب الالتفات إليها عند تصحيح التعبير الكتابى وهذه الجوانب هى :

- ينبغى الاهتمام بنوع واحد من الأخطاء المرتبطة بمهارات التعبير الكتابى فى درس واحد أو عدة دروس متتالية .
- يعنى المدرس بتقييد ما يراه من أخطاء شائعة ، ويعرضها على طلابه ، ويناقشها معهم فى حصة خاصة بالإرشاد .
- يجب أن يضيف المدرس الملاحظات الكتابية الخاصة بأخطاء الطالب أو بالجوانب الجيدة فى تعبيره - إلى العلامات والدرجات التى يمنحها له فى موضوعه الذى كتبه .
- يجب أن يرتبط تصويب الأخطاء فى التعبير الكتابى بقائمة المهارات التى يجب أن يتدرب عليها الطالب فى الصف الدراسى .

حادى عشر - أنشطة كتابية للتلاميذ *:

الكتابة نشاط لغوى أساسى نستخدمه فى حياتنا اللغوية . فنحن نكتب عادة لننقل إلى الآخرين أفكارنا وأخبارنا وخبراتنا ، أو لنعبر عن مشاعرنا وإحساساتنا وعواطفنا حيال الآخرين . فالكتابة إرسال ، والقراءة استقبال ، وبين هذه وتلك

* أحمد طاهر حسنين ، وحسن شحاتة ، وعبدالعزيز نبوى : الإنشاء والتحرير الكتابى (بتصرف)

تقع الرسالة التى نستخدم فيها اللغة وسيلتنا فى التواصل بين بنى البشر ، وهى وعاء الفكر وحافظة التراث وأداة التعبير والتفكير .

الكلمة هى الوحدة الصغرى للفكرة ، ونحن نعبر بالكلمات على نسق ما لنؤدى معنى من المعانى ، أو نستخدم تركيبا مؤلفا من عدة كلمات لنعبر عن معنى يحسن السكوت عنده ، وهذه هى الجملة . كلمات موضوعة على نسق نحوى أو بلاغى تؤدى معا معنى مستقلا . إننا لا نستخدم الكلمات مفردة ، ولا نستخدم الجملة بمعزل عن غيرها من الجمل ، إننا نتواصل شفاهة وكتابة بوحدات فكرية كل وحدة منها تتكون من مجموعة جمل تتقاسم فيما بينها الفكرة الواحدة وتشكل بدورها الفقرة .

الفقرة فى تعبير بسيط هى مجموعة من الجمل المترابطة فيما بينها والمتسلسلة التى تستغرق فكرة من الأفكار أو معنى من المعانى . إن الفقرة هى الوحدة الفكرية التى يمكننا أن نتعامل بها فى موقف لغوى ، فَنُفْهِم غيرنا ما نود أن نقول ، ونَفْهَم من غيرنا ما يقول .

إن كتابة الفقرة عمل لغوى فكرى ، لابد له من أن نتمكن من حسن اختيار الكلمة فى الجملة ، والقدرة على كتابتها كتابة سليمة لغة وإملاء . ولابد أن نتمكن من تقديم هذه الكلمات على نسق نحوى صحيح ، حتى تؤدى فيما بينها معنى مستقلا يحسن السكوت عليه ، ثم لابد من أن نتمكن من ترتيب هذه الجمل بما يحقق وحدة الفكرة واكتمالها .

إن السيطرة على مجموعة المهارات التى تشكل لدينا القدرة على كتابة الفقرة أمر ضرورى ، وهنا وجب علينا أن نتحدث عن : جمع المعلومات ، وكيفية طرح التساؤلات ، وتنظيم الأحداث ، وترتيب الأفكار . علينا أن نعرف دلالات والألفاظ والتضمينات ، والتمييز بين الحقائق والآراء ، ونوع الجمهور الذى نكتب له وثقافته ؛ فلكل مقام مقال ، وأن نعرف كيف نعبر عن المميزات والعيوب لشىء ما ، والأوصاف المادية والأمور المعنوية والمجردات . وعلينا بعد ذلك كله أن نسيطر على سبل تأييد الأفكار أو دحضها ،

ونتعرف عناصر الموضوع ، وأن نميز بين ماهو خاص وماهو عام ، وكيف نغير الصيغ فى الفقرة ، واطراد الفكرة ، وصياغة الأسئلة ، وكيف ندخل إلى الفقرة ، وكيف نختمها ، وكيف نعبر عن رأينا دون التصريح به .

إن إخراج الفقرة عمل لايقل أهمية عن مضمونها . فهو الإطار الذى نقدم الفكرة من خلاله ؛ فاستخدام أدوات الترقيم أمر أساسى يكسب اللغة المكتوبة حياة وحركة وينقلها إلى مستوى من التعبير أكثر تأثيرًا لدى الجمهور ، واستخدام بداية الفقرة بترك مسافة كلمتين فى أول السطر يميز الفقرة باعتبارها تعبيرا عن فكرة من الأفكار . وضبط هوامش الفقرة ومن ثم الموضوع ككل يجعل للسطور نفس النهايات ، فتبدو هندسة الفقرة واقعا يوحى بأن الكتابة نظام وتنظيم .

وفى محاولة لترجمة ماسبق إلى واقع ، نقدم لك هذه المجموعة من الدروس بأمثلة تؤيدها وتفسرها وتوضحها ، وهذه الفقرات وأمثلتها وتدريباتها تتبنى مجموعة من الاعتبارت أهمها :

* أن هذه المهارات اللغوية الكتابية تتبنى مقولة « المعنى قبل اللفظ » وهذا يعنى الاهتمام بالأفكار قبل الألفاظ التى تخدم الفكرة وتعبر عنها ؛ لأن اللغة وعاء الفكر .
* أن هذه المهارات يتم تقديمها فى أمثلة مشتقة من مواقف طبيعية مرتبطة بالممارسات اللغوية للطلاب داخل المدرسة وخارجها حتى تؤدى اللغة وظائفها .
* أن هذه المهارات لا تنقل الطالب مباشرة إلى الكتابة . بل إنها تزوده بمتطلبات أساسية ومهارات تأسيسية تساعده على الدخول الواعى والمتدرج إلى الإنتاج اللغوى الصحيح .
* أن هذه المهارات تزود الطالب أثناء الكتابة بجملة من المعايير اللازمة لتقويم كتاباته بنفسه ، وتحسينها وتطويرها فى الاتجاه الصحيح للكتابة .
* أن هذه المهارات تساعد الطالب على التلاعب بالأفكار ، وتمكنه من ترتيبها وتنظيمها أثناء الكتابة بما يحقق الهدف المراد من تشكيل الفقرة وكتابتها .
* أن التمكن من المهارات التأسيسية والأساسية يتيح الفرصة أمام الطالب

للتدريب والتمكن من مهارات كتابية متقدمة تنحو ناحية النقد وإبداء الرأى وتذوق التعبير على مستوى الكلمة ومستوى العبارة والتركيب .

★ أن برنامج المهارات اللغوية الوظيفية لا يقتصر على الجانب الوظيفى والفكرى فحسب ، بل يتعدى ذلك إلى مستوى التخييل والإبداع ؛ تحريرًا لفكر الطالب وخياله معًا ، فليس بالخبز وحده يحيا الإنسان .

وفى ظلال الأفكار اللغوية والتربوية السابقة والاعتبارات الكامنة وراء هذه الأفكار نقدم المهارات الكتابية التالية :

الحقائق والآراء

أ ـ نماذج للحقائق :

- عيد الثورة فى مصر ، هو يوم ٢٣ من يوليو من كل عام
- كان اللؤلؤ فى الإمارات يشكل علامة أساسية للتجارة الخارجية
- عائد البترول فى دولة الكويت ، هو العمود الفقرى لاقتصادها

ب ـ نماذج للآراء :

عادة تبدأ الآراء بإعطاء وجهة نظرك التى تتمثل فى البدء بكلمات مثل : أحب ـ أميل ـ أفضل ـ أظن ـ أعتقد ـ فى رأيى .

مثل : من رأيى التدخين مضر بالصحة وهلاك للمال .

تدريبـــــات :

١ ـ اكتب جملتين عن كل مما يأتى ، بحيث تشتمل الجملة الأولى على حقيقة ، وتشتمل الجملة الثانية على رأى ، ثم ناقش ذلك مع مدرسك : الحاسب الآلى ـ الخيول ـ الرقابة ــ الإعلان ــ الزراعة ــ الصحف ــ سيارات السباق ــ الطاقة النووية ــ وسائل الإعلام .

٢ ـ اجعل إحدى الجمل التى كتبتها جملة رئيسة تفتح بها فقرة . هذا يتطلب منك كتابة من ست جمل إلى ثمانى جمل أخرى تؤيد بها الجملة الرئيسة .
لاحظ أن تجيء هذه الجمل المساندة أكثر تحديدا من الجملة الأولى . ولك مطلق الحرية فى أن تجعل بعض هذه الجمل حقائق ، وبعضها آراء .
٣ ـ ميز فى النص التالى الحقائق من الآراء ، ثم أعد كتابة الحقائق فى قائمة ، والآراء فى قائمة أخرى :
التليفزيون يجعل الأطفال أكثر عنفا وبدانة . قالت الأكاديمية الأميريكية لأطباء الأطفال : إن الوقت الذى يقضيه الأطفال الأميريكيون فى مشاهدة التليفزيون أطول من الوقت الذى يقضونه فى عمل أى شيء آخر عدا النوم .
وأضافت الأكاديمية فى مجلتها الشهرية أنه توفرت معلومات كافية لإثبات أن مشاهدة الأطفال للتليفزيون لمدة طويلة من أسباب السلوك العنيف أو العدوانى وأن مشاهدة الصغار للبرامج لساعات طويلة يوميا « تساعد على البدانة إلى حدّ كبير أيضا » .
٤ ـ عَيِّنْ الحقائق والآراء فى الفقرات الآتية :
لقد آن الأوان لقيام صناعات عربية شاملة مدنية وعسكرية تقوم على مبدأ تحقيق الأمن القومى العربى بكل حاجاته العسكرية والمدنية ، وآن الأوان لأن يحتل العقل العربى مكانته الطبيعية فى رسم السياسات العربية .

إن المليارات التى تصرف على صناعة الدبابات أو الطائرات أو الصواريخ فى الوطن العربى الكبير ، تجعل إمكانات هذه الصناعة فى التطوير أكثر مما تحققه إضافة هذه الأسلحة لقوة جيش عربى استوردها من الخارج .
إن وقف استيراد المصنوعات من الدول المعادية ، وإنشاء

صناعات عربية برءوس أموال عربية ، وطاقات علمية عربية وصديقة هو الرد المنطقى على هؤلاء الذين ينهبون خيراتنا ولا يكفون عن التآمر علينا .

٥ ـ عين الآراء فى الفقرة الآتية :

إن الولايات المتحدة ترفع لواء حقوق الإنسان ، وتنصب نفسها وصية على الديمقراطية والحرية فى العالم . وهى تقيم الدنيا من أجل قضايا فردية لا تقدم ولا تؤخر ، بيد أنها تدافع عن العنصرية الصهيونية ، وتشجعها ، وتحاول التغطية على جرائمها . هل لأنها مضطرة للرضوخ للضغط الصهيونى ، أو لأن مقاييسها حول الحرية وحقوق الإنسان لا تنطبق على الإنسان العربى ؟

الكتابة للجمهور

قيل قديما : لكل مقام مقال ، أى أن لكل موقف نوعا خاصا من التخاطب . ولابد للطالب أن يراعى مقتضى حال المخاطب ، أى ظروفه النفسية والثقافية . ومدى استعداده لتقبل مايقوله الكاتب أو يوجهه له .

مثال ذلك : أنك لو كنت فى سفر ، وفقدت كل نقودك ، واضطررت إلى الاستغاثة كى يصلك مدد بنقود أخرى ـ فإن كتابة رسالة إلى جدك الثرى الذى تطلب مساعدته لك إنما تختلف عن رسالة إلى وزارة الشئون الاجتماعية تلتمس منها المساعدة .

تدريبات :

١ ـ اكتب رسالتين فى المعنى السابق ، مراعيا حال من تُوَجِّه له الرسالة فى كل مرة .

٢ ـ أعلنت مؤسسة عن وظيفة شاغرة بها ، وأرسلت لرئيس المؤسسة رسالة لشغل هذه الوظيفة ـ فماذا كتبت ؟ اعرض اللوازم اللغوية التى تستخدم عادة فى هذه الرسائل الرسمية .

٣ ــ ذهبت فى رحلة إلى إحدى الدول الأخرى ، وأرسلت رسالة إلى والدك فى مصر تحدثه فيها عن أخبارك ، وتطمئنه عليك ــ فماذا كتبت ؟ اعرض اللوازم اللغوية التى تستخدم عادة فى هذه الرسائل الودية .

٤ ــ وضح نوع الجمهور الذى يمكن أن نقدم له كل فقرة من الفقرات الآتية :
* إننا نريد أن نحول القطاع العام كله إلى خلية نحل لا تتوقف ، إلى مناجم ذهب ، لا إلى متاحف تدفن فيها المشروعات فى أضرحة ضخمة ، إننا يجب أن نخرج من عنق الزجاجة ، وأن نسرع فى خطواتنا ، فكل يوم نكسبه يقربنا إلى الرخاء ويبعدنا عن الكساد .
* نص القانون على اعتبار عقود بيع الشقق والأبنية بالتقسيط عقودا قانونية ، وملزمة للمتعاقدين فى حالة توقيعها لدى مديرية تسجيل الأراضى المختصة ، على أن يتضمن العقد وصفا للشقة أو البناية المراد بيعها ، والثمن المتفق عليه ، ويستوفى رسم مقداره عشرة جنيهات مقابل التوثيق ، كما ينص القانون على جواز نقل ملكية الشقة أو البناية موضوع العقد بناء على طلب المتعاقدين بعد دفع الرسوم المقررة .
* الصلاة هى أول فرائض الإسلام ، والصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر ، فأكثروا من الصلاة ، واحرصوا على أن تكون صلاتكم جماعة فى المساجد ، وأوصيكم بالإكثار من قراءة القرآن بقدر استطاعتكم . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم . « اقرءوا القرآن فإن الله لايعذب قلبا وعى القرآن » . أقول قولى هذا ، وأستغفر الله لى ولكم .

المميزات والعيوب

هناك قدر مشترك لايختلف عليه اثنان فى مجال المقارنة بين المميزات والعيوب لشيء أو شخص أو مشروع أو حيوان أو نبات أو غير ذلك ، فوفاء الصديق لصديقه ميزة ، وخيانته له عيب كبير . ومع هذا فقد تختلف الآراء ، ووجهات النظر حول المميزات أو العيوب ، وذلك فى ضوء مايضعه كل منا من تقديرات

للمواقف ، وكذلك فى إطار الرؤية العامة والثقافية والخلقية والعلمية والتربوية وما إلى ذلك .

فقد يرى بعض الناس أن الدراسة بالخارج ميزة ، وقد يرى آخرون أن من العيب أن تترك بلادك وتدرس ببلد آخر .

وقد يستطيع الكل تبرير مايقول بوجهات نظر تتعدد ، وبالتالى يكون لكل منا تعليق عليها رفضا أو استحسانا .

تدريبـــات :

١ ــ اكتب فقرتين إحداهما تتحدث عن مميزات الدراسة بالخارج ، والثانية تتحدث عن العيوب .

٢ ــ اكتب فقرتين : إحداهما تتحدث عن أفضيلية الفلاح على الصانع ، والثانية عن عكس ذلك ، وفى كل مرة اسرد الفضائل أو المميزات فى مقابل المثالب أو العيوب .

٣ ــ سطر فقرتين : إحداهما تتحدث عن ضرورة عمل المرأة ومشاركتها فى بناء المجتمع والعمل على تقدمه ورفعته ، والثانية تجعل المنزل هو المكان الطبيعى لعمل المرأة ، باعتبارها مديرة المنزل . وفى كل مرة اعرض الحجج والأدلة التى تؤيد رأيك .

٤ ــ سطر فقرتين : إحداهما تتحدث عن أهمية التخصصات العلمية والتقنية فى الجامعة وتأثيرها على تطوير المجتمع ونهضته ؛ ولذلك وجب الالتحاق بها عند دخول الجامعة ، والثانية تتحدث عن أهمية التخصصات الإنسانية والأدبية باعتبارها تدعم الجانب الوجدانى والخلقى والدينى والتذوق لدى الإنسان . وأنه ليس بالخبز وحده نحيا ؛ ولذلك وجب الالتحاق بالكليات الجامعية النظرية .

وفى كل مرة اعرض آراءك وأفكارك التى تظهر الغلبة لهذا أو لذاك .

٥ ــ هذه الفقرة تتحدث عن مميزات « القهوة »، اكتب فقرة بأسلوبك تتحدث عن مضارها :

إن القهوة يمكن أن تؤدى إلى زيادة الكفاءة فى العمل من خلال تحسين قدرة المخ على التعامل مع المعلومات ، كما يمكن أن تؤدى إلى تحسين القدرة على معالجة المعلومات بشكل سريع عندما يكون الشخص متعبا .

٦ ـ هذه الفقرة تتحدث عن عيوب « العمل ستة أيام أسبوعيا » ، اكتب فقرة بأسلوبك تتحدث عن مزاياه :

تقرر اعتبار يومى الخميس والجمعة إجازة أسبوعية ؛ رغبة فى راحة العاملين بالدولة ، ولأن العمل يوم الخميس لايحقق عائداً استثماريا مقبولا ؛ نتيجة لانخفاض القدرة الإنتاجية للعاملين .

هـدف الفقـرة

حين نكتب ، تجيء الكلمات والألفاظ لتحمل معانى خاصة ، ولو فكرنا فى هذه المعانى مجتمعة لأدركنا أنها تشير كذلك إلى دلالات وأغراض أخرى .

مثال ذلك : حين يقول التلميذ لأمه : ياأمى ، لقد أنفقت بالأمس كل نقودى . المعنى المباشر هنا أن الولد لم يعد معه نقود لليوم .

والمعنى الضمنى أنه يطلب من أمة أن تمده بنقود أخرى .

وهذا هو الحال تماما فى كتابة الفقرة . قد تكتب فقرة عن امرأة مسكينة لا مأوى لها ولا معين . وبعد أن تقرأها تحس أنك تستحث فينا غريزة التعاون ، ومساعدة المساكين من الناس .

تدريبـــات :

١ ـ اكتب فقرة تشرح بها سبب إخفاق تلميذ فى الامتحان ، وتستحث بها والديه بطريقة غير مباشرة أن يأخذا له العذر ، وأن يعطياه الفرصة للإعادة مرة أخرى .

٢ ـ اكتب فقرة تحلل فيها هزيمة إحدى الفرق الرياضية ، وتستحث بها النادى بطريقة غير مباشرة على أن يأخذ لها العذر ، وأن يشجعها على الفوز فى دورة أخرى .

٣ ـ سطر فقرة باسلوبك تشرح بها سبب دهس الأطفال فى الشوارع والطرق ،

وتستحث سائقى السيارات بطريقة غير مباشرة على أن يحترموا علامات المرور ، وأن يلتزموا بالسرعة المسموح بها فى الطريق ؛ حفاظا على أرواح أطفالهم الأبرياء ، خاصة وقت ذهاب التلاميذ إلى مدارسهم وانصرافهم منها .

٤ ـ سطر فقرة تتحدث فيها عن سلبيات المغالاة فى المهور . وتستحث الآباء بطريقة غير مباشرة على أن يفسحوا الطريق أمام الشباب للتزاوج ، ومراعاة أوامر ديننا الحنيف .

٥ ـ حدد الأهداف الضمنية للفقرات الآتية :

* ذكر تقرير حكومى يابانى أن نسبة الولادة هبطت باطراد فى اليابان منذ بلغ عدد المواليد ٢,٩ مليون نسمة فى عام ١٩٧٣ ، وسجل الرقم أدنى نسبة بلغت ١,٢ مليون نسمة فى العام الماضى ١٩٨٩ . وقال التقرير إن هبوط نسبة الولادة فى اليابان من شأنه أن يفضى إلى قوة عاملة أقل وانخفاض مواز فى اليابان فى الأنشطة الاقتصادية الشاملة ، كما أن هبوط نسبة الولادة مؤشر على الحاجة إلى زيادة تسهيلات رعاية الأطفال لمنع الانخفاض فى القوة الاقتصادية .

* لقى ١٧ شخصا مصرعهم فى عاصفة شديدة هبت جنوب غرب الصين ، وقد أصاب الإعصار سبع مدن صغيرة ، وانفجر مستودع للنفط عندما أصابته صاعقة ، ودمر الإعصار أكثر من ١٠٠ منزل ، وجرح أكثر من ٢٠٠ شخص ، وأضيرت الاتصالات بشدة ، ولكن الأمطار الغزيرة خفضت من وطأة الجفاف المستمر منذ ستة شهور ، وأدت إلى ارتفاع مناسيب المياه فى الخزانات .

* نهب حوالى أربعة آلاف فلاح مستودعات المعهد الزراعى فى شمال شرق البرازيل للحصول على أغذية وملابس وأحذية ، وكان الدافع لهذا العمل هو الجوع . وقد جرت عدة أعمال من هذا النوع قبل ذلك فى هذه القرى نفسها نتيجة جفاف مستمر . ويذكر أن أكثر من ستين مخزنا ومحلا تجاريا نهبت منذ إعلان خطة الحكومة البرازيلية لمكافحة التضخم المالى فى الميزانية .

تنظيم الأحداث

حين نكتب فإنه ينبغى أن نراعى أن تجىء الأحداث متسلسلة سببا ونتيجة ، وكذلك ماحدث أولا يجب أن يذكر أولا .

وهذا النوع من ترتيب الأحداث بطريقة زمنية وسيلة مهمة لجعل كتابتنا أكثر تأثيرا ووفاء بالغرض .

تدريبات :

١ – اكتب فقرة تحكى فيها ما قمت به منذ نجحت فى الامتحان حتى بدأت الدراسة فى العام التالى ، مراعيا أن تجىء الأحداث مرتبة ترتيبا زمنيا .

٢ ـ تتبع حياة طفل منذ ولادته وحتى التحاقه بالعام الدراسى الأول فى المدرسة الابتدائية ، مراعيا أن تجىء الأحداث وفق الترتيب الزمنى لما تتصوره .

٣ ـ اكتب فقرة تحكى فيها رحلة حبة القمح منذ زراعتها واستنباتها فى الحقل ، حتى أصبحت خبزا موضوعا أمامك على المائدة . مراعيا الترتيب الزمنى لهذه الرحلة الدءوب .

٤ ـ سطر فقرة ترصد فيها الأحداث مرتبة ترتيبا زمنيا ومكانيا ، تتناول رحلة قامت بها أسرتك واشتركت فيها .

٥ ـ سطر فقرة عن يوم سعيد مرّ بك موضحا المقدمات الأولى لهذا اليوم وتتابع الأحداث وصولا إلى هذا اليوم السعيد .

٦ ـ اروِ لنا قصة دينية من قصص القرآن الكريم ، موضحا فيها الاحداث حدثاً تلو الآخر بحسب وقوعه ، وصولا إلى ذروة الأحداث وتعقدها ثم انفراج الأحداث وانتصار دين الله على الباطل .

جمع المعلومات

يقال عادة : فاقد الشىء لايعطيه ، ومعنى ذلك أنه إن لم تكن لديك الأفكار والمعلومات عن موضوع ، فإنك لن تستطيع أن تقول عنه أى شىء .

من هنا كان للمعلومات أثر كبير فى تشكيل هيكل الموضوع الذى نتحدث عنه .

تدريبــــات :

فيما يلى عدد من الموضوعات . المطلوب منك أن تختار واحدًا منها ، ثم تقوم بجمع المعلومات الضرورية عنه ، سواء كانت هذه المعلومات حقائق أم آراء ، ثم تضع هذه المعلومات فى شكل فقرة متكاملة :

* إحدى الصحف أو المجلات التى تصدر فى دولة عربية .
* إحدى شركات السيارات .
* إحدى الحدائق العامة .
* خريجو الجامعة فى العام الدراسى الماضى .
* السيارات المخالفة والكوارث التى أحدثتها فى العامين الماضيين .
* رحلات الطائرات بإحدى شركة الطيران .

عناصــر الفقــرة

لكل فقرة عدد من العناصر تختلف قلة وكثرة حسب قدرة الكاتب ، وهدفه ، ومراعاة جمهوره .

وعناصر الفقرة قد تتشكل فى إطار عدد من الأفكار تعمل جميعها على إعطاء تصور عام للفكرة ؛ وبعض هذه الأفكار رئيسى ؛ وبعضها فرعى يشرح ويفسر ويستغرق الفكرة العامة للفقرة .

تدريبـات :

١ ــ اكتب قائمة بعناصر كل فقرة مما يلى :

* وظيفتك المستقبلية
* رحلة طويلة
* تعليم المرأة

* قيادة السيارات
* الزراعات المحمية
* التربية الإسلامية
* وسائل الإعلام

٢ ـ حدد عناصر كل فقرة من الفقرات الآتية : الجملة الرئيسة والافكار الفرعية :

* تؤكد الإحصاءات الرسمية أن ضحايا التدخين يمثلون واحدا من كل ستة أشخاص يموتون فى الولايات المتحدة الأميريكية . وهذا يعنى أن ثلاثمائة وتسعين ألفا يموتون كل عام ، أى أكثر من ألف شخص كل يوم . كما تؤكد الإحصاءات أن ثلث عدد هذه الوفيات كان بسبب سرطان الرئة الناجم عن التدخين ، تلك العادة القاتلة .
* تم اكتشاف كائن عمره ١٩٠ مليون عـام فى منطقة دوب الفرنسية . فقد تم العثور على حفرية لحيوان من الزواحف البحرية يعود تاريخه إلى مابين ١٨٠ و ١٩٠ مليون سنة . واكتشف هذا الحيوان القديم فى طبقات الأرض المتراكمة عبر العصور على حافة النهر . ويبلغ طوله ٣,٥ أمتار ، ويبدو أنه كان يزن نحو طن واحد .
* خلافا لما هو شائع عن عدم اهتمام الألمان بعالم الأزياء ، شهد عرض الأزياء الكبير الذى أقيم فى ميونيخ إقبالا هائلا ، تميز المعرض بلمسات من وحى الشرق كان من بين الأزياء المعروضة هذا الزى الذى قدم فى إطار مجموعة المصمم الألمانى روتروت شيماك ، وبدت الخطوط ، ولمسات الخيال الشرقية واضحة فى تصميمه .
* ابتكرت شركة يابانية وسادة تساعد على النوم . الوسادة تتكلم وتطلق أصواتا تساعد على النوم للتغلب على الأرق ، ولكن بسعر باهظ . وأعلنت الشركة أن الوسادة يمكن أن تبعث تغريد البلابل ، وشقشقه العصافير ، ونقيق الضفادع ، وهدير الأمواج ، والموسيقا الهادئة ، مما يسبب أحلاما سعيدة ، ونوما مريحا ، وهذه الوسادة توقظ النائم صباحا فى الموعد الذى يحدده لها بصوت رقيق .

طرح تساؤلات

السؤال فن ، وهذا يرتبط أساسا بدور الكلمة فى اللغة وفى المجتمع ، فقد تستطيع أن تجتذب الناس إليك بسؤال لطيف يفهمون منه قدر علمك ومكانتك ، وقد تطرح أحيانا سؤالا ينفر منك الآخرين ، وقد يبعدهم عنك .

لهذا كان طرح التساؤلات من أهم الأمور التى ينبغى أن يأخذ بها الدارس نفسه ، كى ينظم أفكاره ، ويضعها فى إطارها السليم .

تدريبـــات :

١ ـ فيما يلى عدد من المواقف . والمطلوب منك أن تطرح عن كل منها من ستة إلى عشرة أسئلة ، تكوّن إجاباتها فقرة متكاملة عن كل موقف :

* اعتذار عن حضور حفلة .
* نقل مريض إلى غرفة العناية المركزة .
* حضور جارى إلى دارى غدا .
* عقد لقاء قمة عربى فى القاهرة .
* وصول فريق الكرة إلى إيطاليا .
* تفوق مها فى امتحان الثانوية العامة
* فوز رامى فى مسابقة القرآن الكريم

٢ ـ ضع أسئلة حول كل فقرة من الفقرات الآتية تعبر عن أفكارها مراعيا خريطة الأفكار التى صممت كل فقرة فى ضوئها :

* هناك مطلب عربى بإنشاء مجلس قومى للدفاع عن اللغة العربية .

إن مثل هذا المجلس يتولى حماية اللغة العربية من المخاطر التى تحيط بها ، والعمل على نشر الثقافة والحضارة العربية من خلالها فى الخارج ، وكذلك بذل الجهود لمحو الأمية فى صفوف أبناء الأمة العربية ، وتقويم لسانهم العربى ، توثيق الرابطة اللغوية بينهم .

* الكولسترول شبح مخيف ، فارتفاع معدله فى الدم يعنى تلقائيا إضافة سلسلة ممتدة من علامات الخطر الحمراء ، خاصة إذا اقترن مع ارتفاع نسبة الدهون وضغط الدم . ولكن يبدو أنه بعد التحذيرات الكثيرة التى وجهها

الأطباء ، أخذ هذا الخطر فى التراجع ، لا لان اختراعا قد ابتكر لعلاج الكولسترول بشكل نهائى ، وإنما لأن هناك من يقول إن لحم الثيران خال من الكولسترول . إن هذه الثيران غذاؤها العشب الذى ترعاه فى المراعى الخضراء الفسيحة ، إضافة إلى القش والذرة المسحوقة .

* آلة الزمن تدور . والصفحة البيضاء الناصعة التى بدأها طارق بن زياد ، ودعمها عبدالرحمن الداخل تزداد إشراقا . وخلفاء عبد الرحمن الداخل يدفعون بفلول الفرنجة شمالا حتى لم يجدوا ملجأ إلا فى كهوف جبال البرانس . وتستمر الدولة المسلمة العربية فى قمة ازدهارها أكثر من ثلاثة قرون ، وإذا بالبياض الناصع ينحسر ، وإذا بالدولة الواحدة تتمزق إلى عشر دويلات تتطاحن فيما بينها فى حين أن الفرنجة اللائذين بكهوف البرانس ، يوحدون قواهم ، وكلما ازداد العرب تفرقا ازدادوا هم تجمعا وتوحدًا وتوسعاً على حساب الدويلات المشغولة بحروبها معا عن العدو الذى يقضم كل عام قضمة ، حتى إذا ماجاء عام ١١٥٠ م كان ملك العرب قد انحسر عن أكثر من نصف الأندلس ، وفى عام ١٤٩٢ م خرج آخر عربى من الأندلس .

تأييـد الأفكـار

يكون تأييد الفكرة إما بالشرح والتفسير ، أو بالمثال ، أو بالبرهنة وإقامة الدليل والإقناع .

نموذج :للإنسان علاقة شديدة بإخوانه البشر

تأييد الفكرة :

أ ـ بالشرح : للإنسان علاقة شديدة بإخوانه البشر ؛ لأن طبيعة الحياة أن يكون هناك اتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان . وهذا الاتضبال هو الذى يعطى الحياة دفعة ، ويمتد بها إلى التواصل المستمر .

ب ـ بالمثال : للإنسان علاقة شديدة بإخوانه البشر ، ولولا هذه العلاقة لمات صديقى جوعا بعد أن أفلس ولم يجد أمامه من معين أو نصير ، سوى أخيه محمود الذى أمده بالمال حتى فتح متجره من جديد .

جـ ـ بالدليل : للإنسان علاقة شديدة بإخوانه البشر ، وهب أن إنسانا وجد فى هذه الحياة دون أن يتصل بالناس أو يتصل به الناس ، أو كنت تظن أنه سيستمر ؟ لا أعتقد .

تدريبـــات :

١ ـــ اكتب جملة واحدة عن فكرة أو حادث أو موقف أو شخص ، ثم حاول تأييدها ثلاث مرات : مرة بالشرح ، وأخرى بالمثال ، ومرة ثالثة بالدليل .

٢ ـ أيد كلا مما يلى ثلاث مرات : بالشرح ثم المثال ثم الدليل :

* عمرو بن العاص قائد داهية .
* العدل أساس الملك
* الأم مدرسة لأبنائها
* الدين يسر
* الحقوق قضاء

٣ ـ كيف أيد المنفلوطى فكرته فى هذه الفقرة ؟« لو أننى خُيِّرْتُ بين صحبة رجلين : أحدهما فقير يضم فقره إلى فقرى فيضاعفه . وثانيهما غنى ، يضم غناه إلى فقرى فيعاوننى قدرا ما ، لآثرت أولهما على ثانيهما ؛ لأن الفقير يتخذنى صديقا ، والغنى يتخذنى عبدا ، وأنا إلى الحرية أحوج منى إلى المال » .

٤ ـ تتضمن هذه الفقرة تأييدا لفكرتها ، حدد الفكرة ، وبيِّن كيف تم تأييدها :

إن توحيد كلمة العرب وقواتهم اليوم لم يعد ترفا ، أو أمنية ترجو حياة أفضل ، ووضعا أشرف فى الساحة الدولية ، وإنما هو السبيل الوحيد الذى يكفل للعرب القدرة على الصمود والبقاء ، فى وجه الغارات الصليبية التى حشد لها أعداؤنا كل ما ملكت أيديهم ، فلم يبق إلا أن نحشد ضدها أيضا كل مانملك ، وهو قطعا ليس بالقليل .

٥ ـ أمامك فقرة ، حدد فكرتها ونوع تأييد هذه الفكرة :

انخفضت أسعار الدولار الأميريكى مقابل معظم العملات الأوربية

وسط تعاملات هادئة ، كما تراجعت أسعار الذهب بمقدار ثلاثة دولارات ونصف الدولار فى سوق زيورخ ، وأرجع المراقبون هذا التراجع إلى غياب أخبار اقتصادية مهمة يمكن أن تؤثر على الأسواق ، وضعف التعاملات التجارية .

الأوصاف المادية

كلنا يعرف الحواس الخمس : البصر ، السمع ، الشم ، الذوق ، اللمس . وكل منها يعتبر مصدراً ثريا للكتابة ، وتطوير الجمل ، وتتابع الأفكار . وعن طريق البصر ، نستطيع أن نميز الأشكال والأحكام والألوان ودرجاتها .

وعن طريق الصوت ، نعرف نوعية الوضوح والانخفاض

وعن طريق الشم ، نميز الرائحة الطيبة من الخبيثة ، ونعرف أن هذا الجو خانق والآخر مريح .

وعن طريق الذوق ، نميز المرّ من الحلو ، والعادى من الحامض

وعن طريق اللمس ، نعرف الناعم من الخشن ، والسّاخن من البارد

وهكذا قد يتوارد على الشيء الواحد حاستان أو أكثر ، فأنت تستطيع أن تعرف كوب الشاى الساخن إما باللمس ، أو الذوق أو البصر حين ترى البخار يتصاعد منه على نحو خاص . إننا نستطيع أن نستغل وظائف حاسة لحاسة أخرى ؛ وذلك لكى ننقل إلى السامع أو القارىء إحساسا خاصا نريد أن نوصله إليه ومن نماذج ذلك :

* صوت المطر يرن فى آذاننا كأنه طرقات كرة على طاولة
* حين دخلت الغرفة وجدتها قذرة وكأنها ماعزٌ ميت

تدريبـــات :

١ ــ اكتب فقرة تصف فيها أحد الحيوانات ، وتوظف الأوصاف المادية توظيفا طاغيا .

٢ – سطر بقلمك فقرة تصف فيها حديقة وتركز فيها على صفات الألوان ودرجاتها .

٣ ـ صف فريقا لكرة القدم ، وصور بقلمك حركة اللاعبين مستخدما صفات مادية ترتبط باستخدامك الحواس الخمس .

٤ ـ عبر عن مشاعرك فى ليلة مطيرة مستخدما أوصافاً تدل على الصوت والبصر .

٥ ـ هب أنك قمت برحلة صيد فى إحدى الغابات ، فصف لنا الأشجار والأمطار والحيوانات والطيور وصفا ماديا .

٦ ـ عمل رجل فى أحد المناجم لاستخراج الذهب واستخدم أوصافا ترتبط بحاستى الشم واللمس فماذا يقول ؟

الألفـاظ والتضمينـات

الألفاظ مثيرات تستدعى معانى ومضامين مخزونة فى أدمغتنا ، وهناك دلالات محددة ترتبط فى رءوسنا بكلمات معينة ، وتستثير هذه الكلمات أحيانا معانى كثيرة متتابعة على شكل تداع حر لمضامين كثيرة إذا ذكرت هذه الكلمة أو تلك .

فاللون الأحمر مثلا يستدعى : الورد ، والدم ، وشقائق النعمان ، ومايلوح به مصارعو الثيران حتى يهيج الثور ، وأجزاء من الأعلام المرفرفة ، وعرف الديكة الرومية ، وإشارة المرور وغير ذلك .

تدريبـــات :

١ ـ ماذا تحمل كل كلمة من الكلمات الآتية من معان أو تضمينات :

* الهاتف
* سياسى
* القاهرة
* الرأسمالية
* الكويت
* أطفال الحجارة
* كرة القدم

* الطائرة
* الجامعة
* الكتاب

٢ ـ قرأت فى صحيفة يومية هذه العناوين ـ فما المعانى والدلالات التى تحضرك حينئذ :

* مهاجرون جدد إلى إسرائيل
* برامج الإذاعة والتليفزيون
* الوحدة العربية لم تعد ترفا
* منتخبنا الوطنى يستعد لكأس العالم
* ضحايا التدخين

المعنويات أو المجردات

هى مفاهيم وتعميمات وأفكار وقوانين غير محسوسة ، تم استقراؤها أو استنتاجها أو استخلاصها من حالات جزئية حسية وصولا إلى تجريدات عامة شاملة مستغرقة لحالات جزئية كثيرة .

ويكون تأييد هذه الألفاظ المعنوية إما بالشرح والتفسير ، أو بالمثال ،أو بالبرهنة وإقامة الدليل والإقناع .

نمـــــوذج: عدل ، احترام . رحمة ، تربية ، استقامة .

ويمكن تأييد الأمور المعنوية :

١ ـ بالشرح : العدل أساس الملك ، وهو صفة لله سبحانه وتعالى ، والعدل يعنى أن يأخذ كل إنسان حقه حسب جهده أو حسب القوانين التى يعمل بها ، أو حسب المؤسسات والبيئات التى ينتمى إليها .

ب ـ بالمثال : لولا وجود القضاء فى المجتمع لعمت الفوضى ، واعتدى القوى على الضعيف ، وانتشر الحيف بين الناس ، بيد أن القضاء سلطة تنفيذية تطبق القوانين التى تحقق العدل بين الناس .

حـ ـ **بالدليل** : العدل يحقق الصفاء والمحبة والوئام بين الناس . وهب أن الأب فرق بين أبنائه فى عطائه أو مشاعره أوَكنتَ تظن أن الوئام سيتحقق بينهم ؟ انا لا أعتقد ذلك ، بل يسود بينهم الحقد والكراهية والشحناء .

تدريبـات :

ـ اكتب لفظة تدل على معنى من المعانى ، ثم حاول تأييدها ثلاث مرات : مرة بالشرح ، وأخرى بالمثال ، وثالثة بالدليل .

ـ أيد كلا مما يلى ثلاث مرات : بالشرح ، ثم المثال ، ثم الدليل :

* الطاعة
* الإخلاص
* الكرم
* الترحيب
* الاستغفار

تلخيـص الفقـرة

التلخيص مهارة لغوية يجب أن يتمكن منها الإنسان فى العصر الحديث ، عصر السرعة والانفجار المعرفى والتكنولوجيا . والتلخيص يقتضى فهم الأفكار الرئيسة فى الفقرة المقروءة ، ومعرفة نظامها وترتيبها ، وكذا معرفة الكلمات المفتاحيه ، والجمل الأساسة فى الفقرات ، والتمييز بين الآراء والحقائق فى النص المقروء ، والفكرة العامة التى تتمحور حولها الأفكار .

تدريبـات :

اقرأ الفقرات الآتية ، واكتب تلخيصا وافيا لمضمون كل منها ، دون المساس بالأساسيات

١ ـ هناك ظاهرة تربوية يتكرر حدوثها فى معظم حجرات الدراسة ، يطلق عليها الطلاب « خروج المعلم عن موضوع الدرس » ، فى حين يسميها الأساتذة « إثارة ميول الطلاب واهتماماتهم » ولا يخفى عليك أنه فى كل المواقف التعليمية نشأ الكثير من الأنشطة المهمة التى تحدث على نحو تلقائى . ويستطيع الأساتذة الذين حددوا أهداف التعليم على نحو واضح ، أن يستغلوا هذه الأنشطة لبلوغ الأهداف . أما إذا لم يكن للدرس أهداف واضحة ومحددة فإن هذه الأنشطة تصبح أعمالا عشوائية قد تخرج الدرس عن مساره .

٢ ـ الحاجة الأساسية التى يحتاج الناس لإشباعها هى الحاجة إلى الهوية والذاتية ، أى مشاعر التميز والجدارة . ولكى نحقق النجاح فى ذلك فى سياق الجامعة لابد أن ينمى الطالب المسئولية الاجتماعية ، ومشاعر القسمة الذاتية . وهما نتيجة لتكوين علاقات طيبة مع الآخرين سواء كانوا أترابا أو كبارا . وعلى ذلك فإن الاندماج فى علاقات اجتماعية طيبة أمر مهم فى نجاح الهوية أو الذاتية وتنميتها .

٣ ـ كان من نتائج الأزمات الاقتصادية التى تعرضت لها معظم دول العالم ، سواء المتقدمة منها أو النامية ، أن تعرضت المؤسسات التربوية ـ شأنها فى ذلك شأن باقى المؤسسات الاجتماعية ـ لضغوط شديدة ، من أجل أن تصبح ممارساتها أكثر كفاءة وأقل كلفة . وارتفعت صيحات من داخل المجتمع التربوى ومن خارجه ، تنادى بتطوير الممارسات التربوية ، وبأن يحاسب المعلمون على كفاءة العملية التعليمة وفاعليتها ، وبأن تكون المحاسبة على قدر تحقيق الاهداف . ولكى تكون المحاسبة ممكنة ، كانت المطالبة بأن تصاغ الأهداف بطريقة تجعلها قابلة للقياس والملاحظة .

٤ ـ التعليم الفعال يتكون من مجموعتين رئيسيتين من الأنشطة هما : أنشطة التعليم ، والأنشطة الإدارية . والأنشطة التعليمية هى تلك التى تستهدف أو تيسر للطلاب تحقيق أهداف تعليمية معينة على نحو مباشر . ومن أمثلة هذه الأنشطة التعليمية، تشخيص حاجات الطالب ، وتخطيط المحاضرة أو توجيه الأسئلة وغير ذلك من إجراءات . أما الأنشطة الإدارية فهدفها خلق

الظروف ، وتوفير الشروط التى يمكن أن يحدث فى ظلها التعلم بفاعلية وكفاءة . ومن أمثلة هذه الأنشطة الإدارية تنمية علاقات وئام وود بين الطلاب والأستاذ ، وإيجاد معايير لقياس إنتاجِ الطلاب .

كتابة الأسئلة على فقرة

أنت تقرأ فكرة أو أكثر فى كل فقرة من الفقرات ، وأنت أثناء القراءة تحاول أن تحدد الفكرة الأساسية ، والجملة الرئيسية فى الفقرة ، وكذلك الأفكار الفرعية التى تتضمنها ، وهنا يمكنك أن تطرح أسئلة تعبر عن هذه المكونات إبرازا لها فى قراءتك وتأكيدا عليها ، وتثبيتا .

تدريبـــات :

اقرأ الفقرات التالية . دقق جيدا فى الجمل المتضمنة فيها ، ثم ضع سؤالا على كل منها . استعن بأدرات الاستفهام التالية : من ، ما ، ماذا ، كيف ، متى ، أين ، لماذا ، كم ، هل ، الهمزة ..

١ ـ يستخدم الطفل اللغة للتعبير عن ذاته وحاجاته واهتماماته ، كما يستخدمها فى الاتصال بالآخرين ، وفى التفكير لتنظيم خبراته ، والطفل بطبيعته يميل إلى الكلام المنَغَّمِ ، وهو يحفظه أكثر من غيره ، كما أنه ينمى لديه التحكم الذاتى فى اللغة ، وتأكيد ذاته ، وتحرر الطفل واندماجه مع الجماعة التى يعمل معها ، كما يساعد فى فهم الآخرين . والتحدث بطلاقة مع الكبار والصغار . وتساعد اللغة الطفل بعد ذلك فى انفتاحه وفاعليته مع ثقافة المجتمع حيث يستوعبها ويتكيف معها .

٢ ـ قضية الطفولة وتنشئة الأطفال من القضايا التى تلقى اهتماما واسعا بين المفكرين والتربويين على اختلاف اتجاهاتهم . إنها قضية تستثير اهتمام المجتمع بمستوياته المختلفة . فمن حق الطفل أن يلقى رعاية مناسبة ، ومن حق الطفل أن يربى تربية سليمة ، ومن حق الطفل أن ينشأ التنشئة التى تجعل منه فى مستقبله إنسانا ، يعتز بنفسه ، ويعتز بلغته ، ويعتز بدينه ووطنه ، ويعتز به الآخرون . من حقه أن ينشأ إنسانا يستطيع أن يعيش حياته كما ينبغى أن

يعيشها الإنسان وأن ينهض بمجتمعه العربى ، ويضيف إليه ، وينميه ويطوره ، وهذه رسالة الإنسان خلق من أجلها ، أن يعمر الأرض ويثريها وفقا لمشيئة الله تعالى .

٣ ـ الميل سمة من سمات الشخصية الإنسانية ، وهو اسعداد تجاه تقبل شىء . أو سناط محدد أو رفضه . أو هو استجابة الفرد نتيجة خبرات مرّ بها ، وهى خبرات ذات طابع انفعالى محبب وسار من شأنها أن تساعد فى تكوين الميل وتنميته لدى الفرد وأن تدفعه إلى بذل المزيد من الجهد فى المواقف المختلفة المتشابهة . والميل بعد ذلك من الدوافع المكتسبة من تفاعل الإنسان مع بيئته الخارجية ، وهو يوجه صاحب إلى الاستجابة لناحية معينة من البيئة التى تحيط به . والميل ينشط جهد الاستجابة ، وينوعها ويعمقها ، وقد يدفعها إلى الابتكار ، ويجعلنا نعمل على قدر ما أوتينا من قدرة . أما عدم توفر الميل فإنه يجعلنا نعمل بأقل مجهود لنؤدى واجبا ، ونتجنب عقابا ، فيصل مستوى عملنا إلى الأداء الروتينى .

تصويب الفقرة

أعد كتابة الفقرات التالية مصوبا مافيها من أخطاء لغوية ، ومغيرا الأسلوب فى حدود ضعيفة جدا .

١ ـ القصص الخيالية نوع من القصص يعزى إلى عصور سابقة ، ويدور حول الحيوانات أو المخلوقات الغريبة أو عالم الجن أو السحر ، وتبرز من خلال القصص الأسطورى خصائص الشعوب والأمم والأجناس . ويقوم البطل بخوارق العادات بهدف تكوين القيم .

٢ ـ إن حكايات ألف ليلة وليلة من أمثلة هذا النوع ، وهى حكايات ممتعة ذات قيمة ، تتضمن نماذج ناضجة لفن الحكاية الشعبية والنادرات الممتعة عن القوى الخارقة والجان والسحرة ، كما تتضمن العبرة الخلقية والسلوكية التى شبت القيم الفاضلة ، بتحسينها أو تقبيح نقائضها ، والحوار حول مصائر الإنسان ، وعلاقته بما ستكتبه له الأقدار ، وما أحدثه هو بعمله

وإرادته ، ومدى حريته فى اختيار سلوك الآخرين ، وما يترتب على الفعل الإنسانى من جزاء .

٣ – إن مادة ألف ليلة لا تعالج موضوعا واحدًا ، بل تعالج موضوعات مركبة تركيبا فنيا بسيطا . وهى تلقى الحكايات واحدة بعد واحدة ، بعد تثبيت الحدث الأصلى لبعض الوقت ، والاطراد فيه إلى أحداث أخرى . كما تتضمن ألف ليلة خيطا متصلا يقوم على الحوار حول مكان الإنسان على الحياة ومصيره . والاستطراد فى ألف ليلة له وظيفة فنية . فالحكاية الأصلية تتفرع إلى نوادر تالية وتكوينات قصصية تستقبل تراكمات من الأحداث تساعد بدورها على حل عقدة القصة الأصلية بحيث يصبح الحل مقنعا للقارىء .

إعـادة صياغـة الفقــرة

اقرأ الفقرات التالية جيدا ، ثم أعد صياغة كل منها بأسلوب آخر بحيث لا تخرج كثيرا عن المضمون الأصلى .

١ – وجهت وزارة التربية والتعليم تعميما إلى المدارس بشأن المشاركة فى المسابقة القومية الرابعة للطفل الموهوب ، وتستهدف تنمية ملكات الإبداع لدى الأطفال ، وتشجيع الصغار على التعبير عن أنفسهم بمختلف الأساليب من : رسم ، وكتابة القصة ، والقصيدة ، والمقال . ومن شروط المسابقة ألا يزيد سن المتسابق عن ١٥ سنة ، وأن يتناول الطفل فى مجال الرسم أى موضوع يختاره ، ويستحسن أن تكون الموضوعات مستمدة من بيئة الطفل ، أو معبرة عن رؤيته للمستقبل ، أو الحفاظ على سلامة البيئة .

٢ – العالم الإغريقى المشهور (أرخميدس) قال : « أعطنى مكانا لأقف فيه ، وأنا أستطيع تحريك العالم » وبهذه الكلمة وما تبعها من تطبيقات عملية فى الهندسة اعتبر الرجل مؤسسا لعلم الميكانيكا . وقد بدأ الأمر عندما لاحظ آلة « العتلة » وكيف أنها ترفع أحمالا ضخمة بدون أن يرهق ذلك الممسكَ بها من الرجال ، فاعتبرها ابتكارا عظيما رغم بساطته . وهكذا

نجد أن الابتكار والاختراع قد يأتى من ملاحظة عميقة لشيء بسيط يمر عليه ملايين البشر دون أن يثير انتباههم .

٣ ـ إنهم صانعو الأمطار ، الذين يطبقون نظرية علمية تقول إنه يوجد فى القمم العالية للسحب بللورات الثلج ، ونقط من الماء صغيرة جدا . وعندما تتجمع نقط الماء على البللورات ، وتكون درجة الحرارة السائدة فى الجو تحت نقطة التجمد يتساقط الثلج ، وإذا ذابت بللورات الثلج وهى فى طريقها إلى الأرض يسقط المطر ؛ لذا فإن صانعى الأمطار يلقون من الطائرات بمواد كيماوية فوق بللورات الثلج ، وذلك على هيئة دخان يصعد من مولداتهم القوية وعندها يسقط المطر .

٤ ـ أول من درس الجغرافيا ورسم الخرائط هم اليونان . وأشهر دارسى ومؤلفى الجغرافيا من العرب هم : اليعقوبى ، والمقدسى ، وياقوت ، والإدريسى . وقد تأسست أول جمعية جغرافية فى مصر عام ١٨٧٥ م . ولعلك تعلم أن التقسيم الجغرافى على وجود ست قارات رئيسة . ويعد المحيط الهادى أكبر المحيطات حجما ، والمحيط الأطلنطى هو الثانى ، ثم المحيط الهندى ، فالمحيط القطبى ، وهو شبه مستدير ، وقد عرف قديما باسم المحيط المتجمد ، وهو أقل المحيطات مساحة ، إنها معلومات جغرافية ضرورية لكل مثقف .

مناقضة أسلوب الفقرة

اقرأ الفقرات التالية جيدا ، ثم أعد كتابة كل منها مناقضا أفكارها (اكتبها بأسلوب نفى)

١ ـ يتشدق كثيرون بحرية الصحافة والتعبير ، وبأن الخلاف فى الرأى علامة صحية . وهو أمر عجيب أن يختفى الإنسان وراء حرية الرأى لينشر الأضاليل . ولطالما سألت نفسى : كيف يحاسب ممثل إذا خرج عن النص بكلمة نابية فى مسرحية ، ولا يحاسب من يخرج بالمقالات على نمط المجتمع وثقافته وتقاليده وقيمه وأخلاقه مبشرا بكل ما يخالفها بين سطوره التى ينشرها !

٢ ـ الولايات المتحدة تخطىء كثيرا إن اعتقدت أن استراتيجيتها يجب أن تقوم على مبدأ المصلحة الذاتية ، دون أن تأخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى إنسانية تقوم على أساس استخدام طاقتها الهائلة لإرساء دعائم سلام عادل ودائم فى مناطق التوتر فى العالم . فهى بعد أن كسبت الحرب الباردة ، وتوطدت الأرض تحت أقدامها ، بحاجة إلى استراتيجية جديدة تأخذ بعين الاعتبار تطلعات الشعوب نحو الحرية والعدالة والحق والازدهار .

٣ ـ الجسم الإنسانى كمبيوتر عجيب متفرد ، فهو يعطينا كأى كمبيوتر شتى الإشارات والأضواء لينبهنا ، فالصداع تصدر له إشارة من الجهاز العصبى بالإرهاق ، وجرح فى جلد الجسم أو كدمة فى العظام أو تشنج فى إصبع تصدر لها إشارات الكترونية ، والعاقل فينا من ينتبه إليها ويفهم مغزاها ، ويبادر إلى الاستجابة لها ، قبل أن يتعطل الجهاز ويكون الوقت قد فات .

تغيير الصيغ فى الفقرة

اقرأ الفقرات التالية جيدا ، ثم أعد كتابة كل منها بحيث تراعى مايلى :

* فى الفقرة (أ) اجعل الحديث إلى مجموعة من النساء بدلا من المفرد المذكر
* فى الفقرة (ب) اجعل خطابك إلى مجموعة رجال بدلا من المفردة المؤنثة
* فى الفقرة (جـ) اجعل خطابك إلى اثنين أو اثنتين من الزملاء وغيِّر مايلزم فى كل مرة :

أ ـ عليك بتوفير مجموعة مشوقة ومناسبة من كتب الأطفال وقصصهم ؛ لتكون فى متناول الأطفال إذا أقبلوا على المكتبة غدا . ثم اجمع معلومات عن هوايات الأطفال لتتخذها مؤشرا عند توجيهك لهم نحو القراءة : ثم شارك الأبناء فى قراءات الآباء ، كأن يقرأ الأب للأبناء جزءا من قصة أو كتاب . توقف عند نقطة مثيرة من قراءة الأب ، واجعل الأبناء يواصلون القراءة مستقلين بمفردهم . وفقك الله لخدمة أبنائك .

ب ـ الطفل يميل إلى التقليد، فيجب إعطاؤه القدوة الحسنة ، فأكثرى من القراءة أمامه ، ووفرى البيئة المشجعة على القراءة ، وكونى مبتهجة ، وأنت تتعاملين

مع الأطفال كى تشجعيهم على الإطلاع ، والطفل يميل إلى حب الاستطلاع ، ويكثر من الأسئلة ، فضعى أمامه إجابات مناسبة لأسئلته ، وأحضرى الكتب والصور والقصص التى تجيب عن أسئلته ، وساعديه فى زيادة حبه للكتاب واعتياده على استعماله . والطفل يميل إلى الجمع والادخار والاقتناء ، فيجب أن تتيحى الفرص أمامه لامتلاك الكتب ، وخصصى رفًّا خاصًّا له بمنزلك أو فى حجرته .

جـ ـ الأسرة يمكنها أن تحبب الطفل فى القراءة . وأنت أب متعلم مثقف ،فيجب عليك أن تتيح الفرصة أمام طفلك لاختيار كتبه وقصصه بنفسه وناقشه فى ذلك ، ناقشه حول ما يقرأ حتى يشعر بالاهتمام ، وتزداد قراءاته بتوجيهك . شجع ابنك على شراء المجلات ، وزيارة المكتبات العامة ، ومعارض الكتب ، وأهد له الكتب والقصص فى المناسبات السعيدة . اقرأ له إحدى القصص بصوت معبر ، وسله أسئلة بسيطة فيها بهجة وسرور . ووسع آفاق خبرات ابنتك عن طريق مقابلتها بمؤلفى القصص وأصحاب المكتبات وأمينة المكتبة .

التميز بين الخاص والعام فى الفقرة

لكل شخص طريقته فى الكتابة ، فأحيانا يبدأ بالخاص وينتهى بالعام ، وأحيانا العكس ، وهو فى رأينا أصوب .

تدريبـــات :

اقرأ مايلى وحاول أن تميز بين ماهو خاص وماهو عام ، ثم اتبع التعليمات الواردة بعد ذلك فى التدريبات :

١ ـ ميز بين الخاص والعام فى كل مما يأتى :

كرة السلة ـ الرياضة

الدين ـ الإسلام

٢ ـ اكتب جملتين طويلتين عن كل مما يأتى ، بحيث تكتب الجملة الأولى عامة ، والثانية خاصة .

أ ــ عالم المكتبات
ب ــ القرآن الكريم
جـ ــ الطاقة
د ــ السلام
هـ ــ الشرطة

٣ ــ ميز الخاص من العام من مفاهيم تتضمنها الفقرات التالية :

أ ــ ذكر المعجم الفلسفي أن الإبداع لغةً هو إحداث شيء على غير مثال سابق . وفي اصطلاح الحكماء إيجاد شيء غير مسبوق ، والإبداع سيكولوجيا هو القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ، وتتمثل هذه القدرة في ثلاثة مواقف ترتب ترتيبا تصاعُدِيا : التفسير ، والتنبؤ ، والابتكار . والتفسير هو فهم سبب كشف العلة . والتنبؤ استباق حادث لم يقع ، والابتكار يعتمد على مواهب الشخص أكثر من اعتماده على مايقدمه الموقف الخارجي من منبهات وإيحاءات .

ب ــ جاء في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي أن الخيال الإبداعي نمط من الأفكار التي تصحب حل المشكلة ، أو تطور شكل جديد لها ، أما التخيل الإبداعي فهو حل المشكلات الشخصية بالتفكير في الشيء ، وتخيل ضده . أو هو توارد حر للصور ــ الذهنية والأفكار ، أو نمط جديد لها يفيد في حل مشكلة ما ، على حين أن التركيب المبدع هو الربط بين العناصر في الإدراك الواعي ، وخلق علاقات ذات مغزى بينها بحيث يكون مجموعها مفهوما جديدا .

جـ ــ عرف معجم علم النفس والتربية الابتكارِ بأنه القدرة على اكتشاف علاقات جديدة أو حلول أصيلة تتسم بالجدة والمرونة ويسمى الإبداع . وتعرفه موسوعة التربية الخاصة على أنه القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الأصيلة غير العادية ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة ، وتطوير الأفكار أو الأنشطة ، والابتكار لدى معظم الأطفال بدرجات متفاوتة ، إلا أننا عادة مانجده عند الأطفال الموهوبين .

إعادة ترتيب الأفكار

فى كلتا الفقرتين التاليتين لم تتبع الطريقة المنطقية فى ترتيب الأحداث . أعد كتابة كل منهما مراعيا أن تذكر العام أولا ، ثم تتبعه بالخاص ، أو تذكر البعيد ثم القريب ، أو تنتقل من البسيط إلى المركب ، أو من المحسوس إلى المجرد وهكذا :

١ ـ مع إرهاصات الحرب العالمية الثانية التحق جراهام جرين بوزارة الخارجية ، وأرسل إلى سيراليون حيث كتب أحسن أعماله بعنوان (أصل الحكاية) . وقد قام برحلة سنة ١٩٣٥ فى أدغال ليبيريا وسجلها فى كتابه (رحلة بدون خرائط) ثم عمل ناقدا أدبيا حيث زار المكسيك ١٩٣٨ ليغطى أحداث الفتنة الدينية هناك ، وعاد ليكتب (القوة والمجد) حول أساليب القمع الوحشى هناك . إنه عميد الأدب الإنجليزى ؛ وهو آخر العمالقة بغير نزاع ، فقد ولد سنة ١٩٠٤ والتحق بجامعة أوكسفورد ، وقبل أن يتخرج أصدر ديوان شعر حر . وكانت قصته (قطار اسطنبول) هى التى رسخت قدمه فى الصف الأول من كتاب الرواية .

٢ ـ نجح المنتخب العسكرى المغربى فى تحقيق الفوز بأول بطولة عربية للضاحية العسكرية . ومع طلقة البداية اندفع المتسابقون على خط السير المخصص للسباق ، وكل يسعى لتحقيقي الفوز . وكان اللاعبون قد تجمعوا فى نقطة البداية فى الموعد المحدد ، حيث تم إجراء عمليات التفتيش على المتسابقين للتأكد من التزام كل متسابق بالشروط القانونية الخاصة بالبطولة . وكان متراصا على جانبى طريق السباق على مسافات متقاربة نقاط التفتيش المكلفة من قبل لجنة الحكام لتدوين أية مخالفات يرتكبها أى متسابق خلال طول خط سير السباق لتبليغها إلى لجنة الحكام بعد نهاية الحساب .

علامات ترقيم الفقرة

علامات الترقيم تستخدم فى الكتابة ؛ لتعبر عن المعانى والمشاعر والإحساسات ، وهى عوض عن الموقف اللغوى الحى المنطوق ، وهى : النقطة ، والفاصلة ، والفاصلة المنقوطة ، والنقطتان ، وعلامة الاستفهام ، وعلامة

التعجب ، والشرطة ، وعلامتا التنصيص ، والقوسان ، وثلاث نقط متجاورة . ولكل واحدة منها استخدامها ودلالتها .

تدريبـات :

١ ـ ضع علامة الترقيم المناسبة فى كل جملة من الجمل الآتية :

أ ـ ما أعظم عطاء العلماء للإنسانية ( )

ب ـ أهذا الجزاء من جنس العمل ( )

جـ ـ أحسن كما أحسن الله إليك ( )

د ـ قال تعالى ( ) لله يسجد ما فى السموات والأرض .

هـ ـ إن المبذرين كانوا إخوان ( )

و ـ قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : ( ) لا تغضب ( )

٢ ـ اكتب فقرة عن فضل الإسلام على الإنسانية مستخدما أدوات الترقيم المناسبة .

٣ ـ ضع علامات الترقيم المناسبة فى الفقرات التالية :

ألقى المفكر الإسلامى الدكتور رشدى فكار بالمجمع الثقافى محاضرة تحت عنوان « نحو نظرية حوارية إسلامية » استعرض خلالها معانى ومفاهيم التنظير الاجتماعى ، وأكد الدكتور فكار أن العقل العربى غنى بالأفكار وقادر على البذل والعطاء عندما تسخر طاقاته وتستخدم إمكاناته .

وأوضح أن أساسات الحوار في تعرف الذات والتحاور مع الإسلام ، وطلب أن يتطلع الإنسان إلى الشمول دون المساس بالأصول مؤكدا أن الوصول إلى جوهر الإسلام وكيانه الحقيقي يبدأ بالتدريج .

وأشار إلى أن منظمة المؤتمر الإسلامى هى الحرف الأول من أبجدية الكيان الإسلامى داعيا إلى تعبئة العقل المسلم تحت راية إسلامية واعية صحيحة .

الجملة الرئيسة الأولى فى الفقرة (البداية)

الجملة الأولى فى الفقرة هى التى تتضمن الفكرة الرئيسة ، التى تتبعها أفكار فرعية . وهذه الجملة المفتاحية تعبر عن مضمون الفقرة كلها وتكشف عن

اتجاهها . وبداية الفقرة قد تكون جملة خبرية ، أو سؤالا ، أو إثارة قضية ، أو قولا مأثورا ، أو ثمرة من قطوف وثمرات الأدب ، أو مسألة علمية .

تدريبـــات :

١ ـ عبر عن كل فكرة مما يلى فى فقرة منوعا فى الجملة الرئيسة التى تبدأ بها الفقرة : التعاون ـ السيارة ـ الشرطة ـ الإسلام ـ العطف على الحيوان ـ الجامعة ـــ الانتماء ـ التعليم

٢ ـ حدد نمط الجملة الرئيسة الأولى فى كل فقرة من الفقرات الآتية :

* إتقان العمل فضيلة يكافأ عليها صاحبها . قال تعالى : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً »وقال (صلى الله عليه وسلم) : « إن الله يحب من أحدكم إذا عمل عملا أن يتقنه » . إن كل إنسان مطلوب منه أن يتقن عمله ويخلص فى أداء واجبه ، يجب أن يتفانى فى حب العمل والإخلاص له مع الأمانة والفضيلة .

* القلب فى الصدر كالطير ينتشر بالنهار ، ويعود إلى وكره فى الليل . فهو فى الليل ساكن ، ما ألقيت إليه من شىء وعاه . وفى الليل تجمع الأذهان ، وتنقطع الأشغال ، ويصح النظر ، وتؤلف الحكمة ، وتدر الخواطر ، ويتسع مجال القلب ، وهو أخفى لعمل البر ، وأعون على صدقة السر ، وأصح لتلاوة الذكر .

* ليس فى ذلك عجب ، فالتكنولوجيا اليوم تقدم لحياة الإنسان أشياء أغرب من الخيال ، لم يكن يحلم بها يوما من الأيام الماضية . وعبور النهر بالدراجة بهذا المقياس ليس غريباً . فقبلها كانت الدبابة البرمائية ، والطائرة البرمائية ، والسيارة البرمائية . واليوم يقدمون الدراجة البرمائية .

الجملة النهائية فى الفقرة (الختام)

نهاية الشىء لا تقل أهمية عن بدايته . والفقرة عرض لفكرة ، ونهاية الفقرة نهاية لهذه الفكرة ؛ ولذلك تتنوع هذه النهايات كما تنوعت البدايات بتنوع الفقرات . فقد تنتهى الفقرة بذكر الهدف من طرح الفكرة ؛ وذلك بذكر جملة خبرية أو

إنشائية تعبر عن مرمى الفقرة ؛ أو قد تنتهى بتلخيص للفقرة فى جملة أو جملتين ، وقد تنتهى بجملة تمهد للفقرة التى تليها ، وهى قد تعلل ، أو تفسر ، أو تؤكد ، أو تقدم العلة والسبب لنتيجة تأتى بعد عدة فقرات ، وقد تكون نهاية الفقرة مفتوحة لتثير فكر القارئ وتترك له حرية الاختيار فى وضع نهاية مناسبة لها .

تدريبـــات :

١ ـ سطر فقرة عن فكرة من الأفكار الآتية منوعا فى الجملة النهائية : الصلاة ـ الصوب الزراعية ـ وسائل الاتصال ـ الخليج العربى ـ احترام الكبير ـ آداب المائدة ـ الشورى

٢ ـ وضح نوع الجملة النهائية فى الفقرات الآتية :

* كان أبو دلامة واقفا بين يدى السفاح . فقال له : سلنى حاجتك . قال أبو دلامة : كلب أتصيد به . قال : أعطوه إياه . قال : ودابة أتصيد عليها . قال : أعطوه دابة . قال : وغلام يصيد بالكلب . وقال : أعطوه غلاما . قال : وجارية تصلح لنا الصيد . قال : أعطوه جارية . قال : هؤلاء ياأمير المؤمنين عبيدك فلابد لهم من دار يسكنونها . قال : أعطوه دارًا تجمعهم . قال : فإن لم تكن لهم ضيعة فمن أين يعيشون ؟ فأقطعه مائتى جريب عامرة . وهذا حذق منه بالمسألة ، ولطف فيها . ابتدأ بكلب وجعل يأتى بما يليه على ترتيب وفكاهة .

* كان أحد العلماء يمرّ ذات يوم ، فوجد صبية يلعبون ، ووجد من دونهم صبيا قد اعتزل أصحابه ، وجلس بعيدًا يفكر ساهما شاردا . فظنه العالم طفلا يتيما ، أو بائسا نزلت به نازلة ، فأراد أن يُسَرِّى عنه ، فنادى عليه ، وقدم له درهما . فرده الصبى شاكرا وقال : لست فى حاجة إليه . قال : يابنى ، مالك ؟ قال : أصلح الله الرجل : أَلِلّعِبِ خُلِقْنا ؟ قال الرجل مندهشا : ولكنك مازلت صغيرا ! قال : نعم ولكنى تأملت أمى وهى توقد النار ، فوجدتها تبدأ بصغار الحطب ، وأخشى أن أكون من صغار الحطب التى توقد بها جهنم : وسأل العالم : ابْنُ من هذا ؟ قالوا : هو ابن على زين العابدين . فقال : صدق الله العظيم « ذرية بعضها من بعض » .

* إن الاستعمار مهما تباينت دوافعه وأشكاله فإنه يهدف إلى إضعاف معنويات الشعب ، واقتصادياته ، وكيانه الحربى والسياسى ، وحصره فى دائرة الهوان والذل والتأخر ؛ لتظل الدولة تابعة له ، وتظل بمنأى عن مقومات الروح القومية واليقظة والنهوض ، وتكوين الرأى العام ، وخلاصة القول أنه يشيع فى الأمم المغلوبة عوامل الفرقة والخلاف .

مقارنـة فقـرات

يتضمن الموضوع الواحد عددا من الفقرات تستغرق فكرته العامة . وتعالج زوايا متعددة فيه ، وتحقق الإقناع والإمتاع لقارئه . وهذا يقتضى أن تتسع الفقرات فى بنائها لتشمل أنماطا أسلوبية متعددة ، تشمل : الجمل الاسمية والفعلية ، والجمل الخبرية والإنشائية ، والجمل البسيطة والمركبة والمعقدة ، كما تتميز الجمل بالوضوح والدقة والعمق والترتيب إضافة إلى الصحة للغوية ، ويتسع الحديث عند مقارنة الفقرات ليشمل بساطة الأفكار وكثافتها فى الفقرات وحسن توزيعها وتنظيمها .

تدريبـات :

١ ــ اختر موضوعا من صحيفة يومية ، وحاول أن تحلل فقراته على ضوء الأنماط الأسلوبية التى ذكرت آنفا .

٢ ــ حلل كل فقرتين من الفقرات الآتية ، ثم اكتب تقريرا موجزا عن كل منها

أ ــ فكرت كلية أطباء فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأميريكية فى تخصيص جائزة علمية للمبتكر فى علاج الأمراض الجلدية ، ومن الممكن أن تمنح الجائزة للدكتور محمد عامر الأستاذ بكلية الطب تقديراً لجهوده المميزة ، وأبحاثه الرائدة فى مجال الأمراض الجلدية .

أ ــ قررت كلية أطباء فيلادلفيا فى الولايات المتحدة الأميريكية تخصيص جائزة علمية باسم العالم المصرى الدكتور محمد عامر أستاذ ورئيس قسم الأمراض الجلدية بكلية الطب ، تقديرا لأبحاثه فى مجال الأمراض الجلدية . وسوف تمنح هذه الجائزة مناصفة كل سنتين لأفضل بحث

أجرى فى الولايات المتحدة وآخر أجرى فى مصر فى أحد مجالات طب الأمراض الجلدية .

ب — المكتبة بيت عقلك ، وغذاء روحك ونفسك ، فكن ضيفا عليها متى شئت ؛ لتقرأ وتقرأ ، وحافظ على كتبها ومطبوعاتها ؛ فهى ملك لك ولغيرك . ولا تقبل على التصوير إقبالك على القراءة ، فانقل أفكارك وضعها فى رأسك لا فى كراسك . ولا عليك بعد ذلك إذا رغبت فى تصوير شىء فنحن نحقق لك مطلبك .

بَ — تحرص المكتبة على تأصيل عادة البحث من خلال الاطلاع داخل المكتبة . وكثرة التصوير تقلل الفائدة المرجوة من الاطلاع والبحث ، وتعرض المطبوع للتلف . ولا تتعجل فى طلب التصوير ؛ فقد تجد موضوعا أو مقالا أو معلومة أنسب أو أفضل فى مكان آخر ؛ فإن كانت حاجتكم ملحة وترى ضرورة للتصوير فنحن فى خدمتك .

تذوق الفقرات

التعبير عن الأفكار بالكلمات والتراكيب والعبارات لايقل أهمية عن الأفكار نفسها مثل تجزىء الأغراض واستقلال كل غرض بجملة تامة ، والمراوحة بين السجع والاسترسال فى عرض الموضوع ، واستيحاء ألفاظ تراثية ، والمراوحة بين الجمل الاسمية والفعلية ، والاستدلال على الأفكار بالأمثلة أو الشرح أو التفسير ، واستخدام المعنويات والوجدانيات أكثر من المحسوسات ، وما إلى ذلك من وسائل تعبيرية تؤثر فى وجدان القارىء ومشاعره وعواطفه .

تدريبـــات :

اكتب عن الوسائل التعبيرية التى تحقق التذوق فى القراءة فى الفقرات الآتية :

أ — من كتاب أسواق الذهب لشوقى :

الصوم حرمان مشروع ، وتأديب بالجوع ، وخشوع لله وخضوع .
لكل فريضة حكمة ، وهذا الحكم ظاهره العذاب ، وباطنه الرحمة ، يستثير الشفقة ، ويحض على الصدقة ، يعلم الصبر ، ويقطع الكبر ، ويسن

خلال البر ، حتى إذا جاع من ألف الشبع ، وحرم المترف أسباب المتع ، عرف الحرمان كيف يقع ، والجوع كيف ألمه إذا لذع .

ب ـ من قصة مجدولين للمنفلوطى :

لو أننى خيرت بين صحبة رجلين : أحدهما فقير يضم فقره إلى فقرى فيضاعفه ، وثانيهما غنى يضم غناه إلى فقرى فيعاوننى قدرا ما ، لآثرت أولهما على ثانيهما ؛ لأن الفقير يتخذنى صديقا ، والغنى يتخذنى عبدا ، وأنا إلى الحرية ، أحوج منى إلى المال .

جـ ـ من قصة الضاحك الباكى لفكرى أباظة :

عثر البوليس أمس أثناء تجواله فى نواحى الزمالك ، بجثتى ضابط استرالى وغانية عليها مظهر المصريات ، وقد اخترق الرصاص قلبيهما فسقطا صريعين . وقد وجد بجانب الجثتين ورقة مكتوبة بخط الضابط المنتحر ذكر فيها أنه بسبب صدور الأوامر إليه بالعودة إلى وطنه ، وأنه يحب صديقته هذه ولا يستطيع اصطحابها معه ، فقد قرر أن ينتحر . فأطلق عليها الرصاص أولا ، ثم أطلقه على نفسه . وهكذا نهاية العشاق .

كتابة الفقرة من الناحية الشكلية

الفقرة لها بداية ونهاية حين كتابتها : البداية تميزها بأن تبدأ الكتابة بعد ترك مسافة كلمتين من بداية السطر ، والنهاية ليست لها نقطة محددة ، فهى تنتهى بانتهاء الجملة الأخيرة من الفقرة .

أما ضبط الهوامش فيقتضى أن يقع الحرف الأخير من السطر الثانى أسفل الحرف الأخير من السطر الأول ، وهكذا حتى تكون الأحرف الأخيرة فى سطور الفقرة على خط رأسى واحد .

تدريبـات :

١ ـ انقل بعض الأخبار من الصحف اليومية . وحاول أن تراعى شروط كتابة الفقرة . وضبط الهوامش .

٢ ـ سطر خطابا لوالدك تتحدث فيه عن آمالك ومستقبل أيامك . وحاول أن تطبق فيه شروط كتابة الفقرة .

ثانى عشر : الاختبار الشفوى فى التعبير:

أنواع الاختبار الشفهى:

هناك نوعان من الاختبارات الشفهية: أولهما: اختبار للمستوى المتقدم.

وثانيهما اختبار للمستوى العادى.

وتعتبر مهارات الكلام مهارات للاتصال لأهميتها.

والمهارات المقيسة فى التحدث هى كما يلى على الترتيب:

* الثروة اللغوية.
* التراكيب اللغوية.
* النطق السليم.
* توصيل المهمة (الإفهام).

أنواع مواقف الاختبار الشفهى:

تنقسم الاختبارات الشفهية إلى:

١ ـ موقف الاختبار فى المعمل.　　　　٢ ـ المقابلات الشفهية.

* الموقف الاختبارى الأول، موقف معمل اللغات:

ويتم فيه استماع الطلاب إلى أسئلة مسجلة، وهم فى مكان واحد، وهو معمل اللغات، وتتم فيه الإجابة فردية شفهية،وتسجل، ثم تقدر درجاتها، ويتم التصويب فورا، أو بعد ذلك، وهناك نماذج مكتوبة للتدريبات النموذجية قبل البدء فى الامتحان. ومن أهم الاختبارات المعملية ما يسمى «حوار مع شخص أصم» أى أن المتحدث لا ينتظر إجابة، وهذا موقف غير طبيعى لا يحقق مهارات الاتصال من إرسال واستقبال.

ويجب الالتفات إلى ضرورة مراعاة صحة التنغيم، بحيث لا توحى طريقة إلقاء السؤال بنوعية الإجابة.

الموقف الاختبارى الثانى، موقف المقابلات الشفهية:

من الملاحظ أن الموقف المعملى موقف جاهز ومخطط، أما موقف المقابلات الشفهية فهو موقف غير مخطط، يخلق جو محادثة طبيعية واقعية حيوية، فموقف المعمل فيه كتاب وممتحن يقف أمام الطلاب، أما الموقف الجديد ففيه يجلس الممتحن مع الطالب وتدور المحادثة بتبادل ومشاركة. وفى هذا الموقف الطبيعى تتم استثارة معظم مهارات التحدث؛ لأنه يتميز بتخفيف الضغط النفسى على الطالب، ويلزم لهذا الموقف شخصان: أحدهما يدير الحوار، وثانيهما يقوم بالتقويم، وهذا الوضع يتيح فرصة أفضل للسيطرة على مهارات التحدث، أما استخدام أكثر من ممتحن مع مجموعة من الطلاب فهذا الأمر فيه صعوبة من ناحية عدم توافر العدد الكافى من الممتحنين، بالرغم من أنه يحقق عدالة فى توزيع الوقت على الطلاب، مع الحذر من الذى يمتلك القدرة على الكلام. وهذا يحتاج إلى عدالة فى توزيع الأسئلةعلى الطلاب.

تخطيط موقف الاختبار الشفهى:

تراعى الضوابط التالية عند تخطيط موقف الاختبار الشفهى:

* تحديد موضوع فى حدود قدرات المفحوصين.
* الشخص المفحوص وهو الطالب لا يخرج عن موضوع المناقشة.
* يركز الطلاب على أهداف محددة معروفة مقدما.

مراحل الاختبار:

ينقسم الاختبار إلى مراحل أربع، هى:

* مرحلة الإعداد النفسى للاختبار، وفيها تقدم أسئلة عادية سبق أن تعرض لها الطالب فى حياته العادية لامتصاص التوتر العصبى لديه. وهذه المرحلة تستغرق دقيقتين من وقت الامتحان.

* مرحلة التقمص وتمثيل الأدوار، حيث يتقمص المدرس شخصية أخرى من الشخصيات العادية (موظف فى شركة طيران مثلا) وهذا يساعد فى تيسير الإجابة على الطالب.

* الموقف الاختبارى، وهو على شكل صورة يحكى الطالب ما تتضمنه. فالصورة مثير للطالب يقوم بوصفها، ويستخدم ما يعرفه من الكلمات، وأقل قدر من الجمل يصف الصورة مقبول فى هذه الحالة.

* الحوار بين المدرس والطالب يبدأ بالصورة ويمتد إلى غيرها.

والجدير بالذكر أن الامتحان الشفهى يمتد من ثمانى دقائق إلى عشر دقائق.

معايير تقدير درجات الاختبار الشفهى:

* الثروة اللغوية	٥	درجات
* التراكيب اللغوية	٥	درجات
* النطق السليم	٥	درجات
* القدرة على الإفهام (تحقيق المهمة)	٥	درجات

أما معايير تقدير درجات التعبير فهى:

ثالث عشر: تقدير درجات التعبير

ملحوظات عامة

- الاهتمام بالمهارات التى يجيدها الطلاب، لا بالأخطاء التى يقعون فيها.
- الدرجات توزع على ما يعرفه الطالب وما يفهمه وما يطبقه.
- الطالب إذا ضَمَّنَ تعبيره شيئا من محفوظاته ووظَّفَهُ توظيفا سليما. يعطى درجة لتميزه.
- التعبير الحر لابد له من مقاييس ومستويات معينة لما يمكن أن يصل إليه التلميذ فى صف ما حتى تحقق نوعا من الموضوعية فى تقدير الدرجات.
- اعتبار الطريقة التى يستخدمها الطالب فى عرض أفكاره عند تقدير الدرجات.
- من حق الطالب أن يحصل على الدرجة النهائية فى التعبير، مع وقوعه فى بعض الأخطاء الطفيفة.

مقاييس، ومستويات فى تقدير درجات التعبير:

المستوى الأول: «مقبول»

يحصل فيه الطالب على خمس أو ست من عشر، وتحقيق الطالب لهذا المستوى يتطلب ما يلى:

- الجمل بسيطة.
- الأخطاء بسيطة.
- المفردات اللغوية قليلة.
- النص مفهوم.

المستوى الثانى: «جيد»

وفيه يحصل الطالب على سبع درجات أو ثمان، وتحقيق الطالب لهذا المستوى يتطلب ما يلى:

- التراكيب اللغوية جيدة.
- المفردات اللغوية مناسبة.
- الأخطاء لا تؤثر على الفهم.

المستوى الثالث: «جيد جدا»

وفيه يحصل الطالب على تسع درجات من عشر. وتحقيق الطالب لهذا المستوى يتطلب مايلى:

- الجمل متنوعة بين الإخبار والإنشاء.
- المفردات ليست قليلة.
- وجود بعض الأخطاء.
- تحقيق المعنى بكفاية.

المستوى الرابع: «ممتاز»

وفيه يحصل الطالب على عشر درجات كاملة «وهي النهاية العظمى» وتحقيق الطالب، لهذا المستوى يتطلب مايلي:

- تحقيق المعنى المطلوب كاملا.
- التعبيرات ذات مستوى عال.
- التراكيب عالية اللغة.
- المفردات اللغوية جيدة.
- وجود أخطاء بسيطة.

معايير أخر لتقدير درجات التعبير:

- تحقيق جميع الأداءات المطلوبة والمهارات يساوى «ممتاز».
- يعطى معلومات إضافية .... يساوى «جيد جدا».
- الجمل مركبة بطريقة مناسبة ....يساوى «جيد».
- المفردات اللغوية متنوعة، والفهم العام دقيق ومناسب... يساوى «مقبول».

الفصـل السابع

الإمــلاء

يتناول هذا الفصل تعليم الإملاء ، فيعرض أهمية الكتابة ، ومشكلات الكتابة العربية ، ومفهوم الإملاء وأبعاده ، وأهم البحوث فى ميدان الإملاء ، ثم أسباب الخطأ الإملائى ، والأسس السليمة لتدريس الإملاء ، والأساليب الناجحة فى تدريسه ، وأنماط الأمالى ومهاراتها .

وفيما يلى عرض لهذه الجوانب :

أولا ــ أهمية الكتابة :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التى بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ، وأن يقف على أفكار غيره ، وأن يبرز مالديه من مفهومات ومشاعر ، ويسجل مايود تسجيله من حوادث ووقائع . وكثيرا مايكون الخطأ الكتابى فى الإملاء ، أو فى عرض الفكرة سببا فى قلب المعنى ، وعدم وضوح الفكرة ؛ ومن ثَمَّ تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة فى التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسى من عناصر الثقافة ، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها ، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها .

وتدريب التلاميذ على الكتابة فى إطار العمل المدرسى ، يتركز فى العناية بأمور ثلاثة : قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيا ، وإجادة الخط ، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار فى وضوح ودقة . أى لابد أن يكون التلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا ، وإلا اضطربت الرموز ، واستحالت قراءتها ، وأن

يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة ، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها فى نظام خاص ، وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها [1].

ثانيا : مشكلات الكتابة العربية :

تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور : فمنهم من رضى عنها . ومنهم من رأى فيها اعوجاجا بغية بعض الإصلاح ، ومنهم من ضاق بها جملة وتفصيلا . ومشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة هى : الشكل ، وقواعد الإملاء ، واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار أو الإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . وفيما يلى بيان ذلك تفصيلا :

١ ـ الشــكل :

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف : الضمة ، والفتحة ، والكسرة . وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة ، فإذا وجد الطفل أمامه لفظة « علم » مثلا حار فيها إذا كانت : عَلِمَ أو عَلّمَ أو عُلِمَ ، أو عِلْم . أو عَلَم . وإذا وجد لفظا مثل « أن » تحير هل يقرؤها : أنْ ، أو أنّ ، أو إنّ ، أو إنْ . ونشأ عن ذلك « أننا لا نجد حتى من بين مَن تفوقوا فى اللغة العربية من لا يخطىء فى ضبط الكلمات ؛ لأن طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قَلّ من يستطيع التفرغ لها أو الوصول إليها » [2].

٢ ـ قواعد الإملاء :

كثرت الدراسات التى تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية القاهرة ، دار المعارف . ١٩٧١ .

(٢) بهى الدين بركات . المرجع السابق ٨ .

تفوق الكتابة عند الناشئين [٣]. ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلى :

أ ــ الفرق بين رسم الحرف وصوته :

المفروض فى نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها ، بحيث إن كل ما ينطق يكتب ، ومالا ينطق به لا يكتب . ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتبع ذلك المفروض فى بعض كلماتها . فقد زيدت أحرف لاينطق بها فى « أولئك ــ اهتدوا » . وحذفت أحرف ينطق بها فى « ذلك ــ لكن ــ طه » . وحولت رسم الألف اللينة التى تكتب « ياء » تارة ، و « ألفا » تارة أخرى . ولاشك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة ، وتوفر كثيرا من الوقت والجهد .

(ب) ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف :

ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التى تعوق الكتابة . فعلى التلميذ أن يعرف ــ قبل أن يكتب ــ أصل الاشتقاق ، والموقع الإعرابى للكلمة ، ونوع الحرف الذى يكتبه ، وهذا فيه مافيه من الحرج والإرهاق . أضف إلى ذلك أن هناك كثيرا من الناس لايدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا . وتتجلى هذه الصعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللينة ، فإذا كانت ثالثة أصلها الواو رسمت ألفا ، كما فى سما ، دعا ، وإذا كانت ثالثة وأصلها الياء رسمت ياء كما فى رمى ، هدى . وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما فى انتهى ، مصطفى ، إلا إذا سبقت بياء فترسم ألفا كما فى دنيا ، يحيا ، ويستثنى من ذلك الاسم يحيى فيرسم على القاعدة . وتتجلى هذه الصعوبة

---

(٣) مجمع اللغة العربية . الدورة الرابعة عشرة ، والخامسة عشرة ، والسادسة عشرة ، والثامنة والعشرون . القاهرة من سنة ١٩٤٧ إلى ١٩٥٦ . صحيفة نادى دار العلوم ، العدد ٢ السنة الأولى سنة . ١٩٠٩ ــ ص ٧ .
ــ عبدالعليم إبراهيم . « توحيد الرسم الإملائى على مستوى العالم العربى ؛ تطوير تعليم اللغة العربية » . مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم ــ القاهرة : دار الطباعة الحديثة : ١٩٧٦ .. ص ١٠٥

أيضا إذا نظرنا إلى « ما » فهى توصل « بكل » إذا كانت زمانية ، وبِرُبَّ وإنّ إذا كانت كَافّةً ، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة .

(ج) تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها :

من المشكلات التى تسبب صعوبة فى الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها ، حتى أصبح الكبار لايأمنون الخطأ ، فما بالنا بالصغار ؟ فالهمزة المتوسطة مثلا هى إما متوسطة بالأصالة وإما متوسطة تأويلا ، ثم هى بعد ذلك ساكنة أو متحركة ، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك ، والساكن إما صحيح ، وإما معتل ، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور ، ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ، ولكل قاعدة ـ غالبا ـ استثناء .

(د) الاختلاف فى قواعد الإملاء :

من أسباب الصعوبة أيضا كثرة اختلاف العلماء فى قواعد الإملاء واضطرابهم فيها ؛ لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها ، واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية . فالهمزة المتوسطة فى كلمة يقرؤون مثلا ترسم على ثلاثة أوجه : يقرؤون يقرأون ، يقرءون . وكلها رسم صائب .

ولهذا كله شغل مجمع اللغة العربية بقضية التيسير ، واتجهت جلسات المجمع اتجاهات ثلاثة : الاتجاه الأول يدعو إلى إبقاء القديم على قِدَمِه ، وأنه ليس فى الإمكان أبدع مما كان . وهو رأى القدماء والمتمسكين بالقديم . يقول حسن الغاياتى معللا لهذا الرأى : « لقد ألفنا الرسم الحالى ، وكتبنا به مؤلفاتنا ، وطبعنا به كتبنا ، وأرى أن من الخير الإبقاء عليه دون تغيير أو تبديل »[٤] ويقول زكى المهندس : « إن موضوع الهمزة لايصح أن يناقش ؛ لأنها بوضعها الحالى مرشدة للقارىء فى القراءة » . والاتجاه الثانى يرى أن تتطابق الكتابة والنطق ، فكل ما ينطق به يكتب ، وكل مالا ينطق لايكتب . ويرون أيضا أنّ من حسن الطالع أن

(٤) مجمع اللغة العربية : الدورة السادسة والعشرون ، مجموعة البحوث والمحاضرات ، القاهرة ، مطبعة الكيلانى الصغير ص ص ٢٢٩ ـ ٢٣٧ .

علماء الإملاء لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها ، وأنهم استفادوا من هذا الخلاف فى وضع القواعد المطابقة لما يريدون من التذليل والتيسير ، ويرى أصحاب هذا الرأى أن الأخذ به يقضى على المشاكل القائمة فى مسألة الهمزة وفى غيرها ؛ وأنه يدعو إلى التيسير الذى ينشده كل مصلح . أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى اقتراح جزئى فيه إصلاح القديم وفيه التجديد . فهم يرون أن تجمع الألفاظ المختلف فيها ، ويتفق على طريقة ميسرة فى كتابتها ، على أن يصدر ذلك فى صورة قرار علمى مجمعى ، وهذا الاقتراح خلاصة آراء المدرسين الذين يباشرون عملهم ، ويعرفون مواقع الصعوبات .

٣ ــ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة :

تعددت صور بعض الحروف فى الكلمة : فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هى : الدال ، والذال ، الراء ، والزاى ، والطاء ، والظاء ، والواو . وهناك حروف لكل منها صورتان هى : الباء ، والتاء ، والثاء ، والجيم ، والحاء ، والخاء ، والسين . والشين ، والصاد . والضاد . والفاء ، والقاف ، واللام . والنون ، والياء . وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هى : الكاف والميم . وهناك حروف لكل منها أربع صور هى : العين ، والغين ، والهاء . وغنى عن البيان « أن تغيير أشكال الحروف بتغيير مواضعها فى الكلمة يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلمه الكتابة » [٥].

يضاف إلى هذا أن تعدد صور الحروف فى الكتابة العربية يربك المتعلم فى بداية تعلمه ، ويوقعه فى اضطراب نفسى ؛ إذ أنه يجد للحرف صورتين أو أكثر . والتلميذ فى تعلم الكتابة يربط جملة أشياء بعضها ببعض : صورة المدرك ، والصوت الذى يدل عليه ، والرمز المكتوب . فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة

---

(٥) ساطع الحصرى : « حول إصلاح رسم الكلمات العربية » مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ص ١٣٠ .

صور زدنا هذه العملية تعقيدا ، وصار تقدم الطفل فى تعلم الكتابة بطيئا إذا قارنا ذلك بتعلمه للغة الأجنبية [٦].

٤ ـ الإعجام :

المقصود بالإعجام هو نقط الحروف . والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم . وأن عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة ، وأن وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا . كل ذلك شكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة فى الكتابة العربية [٧].

٥ ـ وصل الحروف وفصلها :

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ، ويجب فصل بعضها عن بعض ، وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة . أما نظام كتابة الحروف فهو نظام معقد ، فبينما نجد النظام اللاتينى يقضى بوضع الحروف بعض إلى جانب بعض فى وضع أفقى نجد أن النظام العربى يجمع بين نظامين فى كتابة الحرف ، حيث يقضى بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيبا رأسيا ، وبترتيب البعض الآخر ترتيبا أفقيا ، يترتب على ذلك أن التلميذ فى الكتابة العربية محتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له ، فى حين أنه فى الكتابة اللاتينية لايفكر فى شىء من هذا ، فهو يعرف قاعدة واحدة هى وضع الحروف إلى جانب بعضها البعض . والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها ونظام كتابتها المعروف معقدة ، صعبة التعلم والتذكر [٨].

---

(٦) أحمد عطية الله : « العوامل السيكلوجية فى إصلاح الهجاء العربى » ، مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ص ٣١٨ .

(٧) أحمد جمعة : « ضرورة التطور فى سياسة التعليم الشعبى ، مشروعان جديدان للدراسة والنقد » ، مجلة التربية الحديثة المرجع السابق.

(٨) أحمد جمعة : المرجع السابق ص ٢٣٠ .

٦ ـ استخدام الصوائت القصار :

عدم استخدام الحروف التى تمثل الصوائت القصار أوقع التلاميذ فى صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها ، وأدخلهم فى باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفا . والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدة خطوة مهمة إلى الأمام فى تاريخ تطور الكتابة العربية ، غير أن التطور الذى بدأ فى هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة : الضمة والفتحة والكسرة ، فمازالت ترسم حركات ، وقد برر علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات ، وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الأشكال التى نستعملها الآن [٩].

٧ ـ الإعراب :

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب : فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر ، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم . ويكون الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحروف . وتارة بالإثبات ، وتارة بالحذف ، بل قد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمات . والمهم هنا هو التعبير فى صورة الكلمة التى تتأثر ببعض العوامل ، فتحذف بعض حروفها فى حالات جزم المضارع الأجوف والناقص ، وفى تنوين المنقوص رفعا وجرا على سبيل المثال . وهذه العوامل التى تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام التلاميذ ؛ لعدم درايتهم بها ، وهى عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ فى فترات تعلم الهجاء ..

٨ ـ اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى :

من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادى ، وذلك فى عدة مواضع هى : الحذف ، والزيادة ، ومد التاء وقبضها ، والفصل ، والوصل فى

---

(٩) ساطع الحصرى . المرجع السابق ، ص ١٣٢ .

بعض الكلمات . وهذا الاختلاف بين نوعى الهجاء يشكل موطن صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم فى أثناء دراسته .

هذه أهم الصعوبات التى يجدها الباحثون فى الكتابة العربية :

الشكل ، والإعجام . ووصل الحروف ، وفصلها ، ونظام كتابتها ، واستخدام الصوائت ، وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والحركات القصار ، والإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . والواقع أنها تشكل عوائق فى سبيل تعليم النشء الكتابة .

هذه الصعوبات اقترح بعض الباحثين السابقين لها علاجا يتمثل فى نوعين من الوسائل : أولهما وسائل جذرية ترمى إلى نبذ الحروف العربية بأكملها ، واستخدام حروف جديدة مشتقة من اللاتينية . وثانيهما وسائل إصلاحية ترمى إلى معالجة الصعوبات داخل نطاق الحروف الغربية نفسها . ولكن مجمع اللغة العربية رفض هذه الاقتراحات بنوعيها ؛ إذ تبين له أنها لا تحقق غرض التيسير .

وقبل أن نناقش مشكلات الكتابة العربية التى سبق عرضها ينبغى أن نحدد بعض الأسس التى تحقق الغرض من هذه المناقشة، وهو الوصول إلى حقيقة الصعوبات السالفة ، ووضع الحلول المناسبة لها . ويمكن إيجاز هذه الأسس فيمايلى :

١ ــ التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون فى التيسير إخلال بأصول الكتابة .

٢ ــ الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى ، والاسترشاد بآراء علماء اللغة ، وبخصائص الكتابة العربية .

٣ ــ الأخذ بقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة فى شأن تيسير الإملاء .

٤ ــ الالتفات إلى أسس التهجى السليم ، وإلى طريق تعليم الهجاء فى التغلب على صعوبات الكتابة .

ويمكن أن ننتقل الآن لمناقشة هذه المشكلات ؛ لنصل منها إلى رأى نرتضيه بشأنها .

١ ـ تنحصر مشكلة الشكل فى تعذر ضبط الكلمات حين تكون مجردة من الشكل . ومن الواقع أن الانسان لايقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن سياقها فى الجملة ، والقرينة هى التى تزيل الإبهام ، وتعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل . وليست العربية بِدْعًا فى ذلك ؛ فاللغات الأجنبية ليست خلوا من صعوبات أخرى فى النطق « فقد لا يتفق فيها نطق الكلمة المكتوبة بين لغتين ولو كانت لهما أبجدية واحدة . يظهر ذلك فى كتابة الأعلام فاسم FRANKLIN ينطق (فرانكلن) بالإنجليزية ، وينطق (فرانكلا) بالفرنسية . أما الحروف فمنها ما ينطق على خمسة أصوات كحرف (T) الذى ينطق تاء كما فى كلمة TO وثاء فى كلمة Think، وذالا كما فى كلمة This، وشينا كما فى كلمة Mention، وسينا كما فى هذه الكلمة نفسها بالفرنسية »[١٠]. فإذا أضفنا إلى ذلك أن مجمع اللغة العربية قد قرر إدخال الشكل فى الكتب المدرسية لكل مرحلة تعليمية تبين لنا أن مشكلة الشكل صعوبة مبالغ فيها[١١].

٢ ـ أما عدم اطراد بعض قواعد الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية تند عن أذهان الصغار ، فهذه صعوبة فى كتابات اللغات المختلفة . وقد أخذ مجمع اللغة العربية على عاتقه منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء ، وبدأ هذا التبسيط بالهمزة على اختلاف موقعها من الكلمة ؛ لأنها معضلة يلاقى التلاميذ صغارهم وكبارهم منها عنتا كبيرا »[١٢]. أما صعوبة اختلاف نطق بعض الكلمات عن كتابتها فتلك مشكلة حقيقية تواجه المعلم والمتعلم ، لا فى العربية وحدها ، بل فى اللغات الأجنبية أيضا . ومن أمثلة ذلك فى اللغة الإنجليزية إهمال النطق بالحرف (W) فى Wrough- Who- Wrong- Worte- Write وكذلك إهمال النطق بالحرفين

---

(١٠) عباس محمود العقاد . أشتات مجتمعات فى اللغة والأدب .. القاهرة : دار المعارف ، د . ت ، ص ٥١ .

(١١) مجمع اللغة العربية . مجموعة القرارات العلمية ، المرجع السابق ، ص ١٩٣ .

(١٢) محمد عيد : فى اللغة ودراستها ــ القاهرة : عالم الكتب / ١٩٧٤ .

(gh)فى bought- Cough- through- thtrough وكذلك الأمر فى الحروف التى يستبدل بها غيرها فى النطق كما فى travaille- rough- enough literature. وفى اللغة الفرنسية tough حيث لا ينطق بالحروف الثلاثة الأخيرة ، وكلمة Compegne بحذف الحرف G وقلب حرف O إلى A، فالكتابة لا تتطابق دائما مع النطق ؛ لأنها « اصطلاح عرفى عام لتسجيل النطق بطريقة جامدة ، لاتخضع للتغير والتطور ؛ إذ تبقى الصورة العرفية التى بدأت بها أولا واقفة عند نقطة البدء ، فى حين يخضع النطق باللغة للتنوع فى الأصوات والصيغ والتراكيب ، والأسلوب ، بما لا يد لأحد على إيقافه ودفعه ، وذلك تبعا لصلته القوية بحيوية الناطقين ، وعاداتهم النطقية التى تتغير من فرد لآخر ، ومن عصر لآخر بما لا تستطيع الكتابة أن تلاحقه . فالكتابة ترتبط بالعادة ، فى حين يخضع النطق لعرف الاستعمال . والعادة فى اللغة محافظة ، والاستعمال فى اللغة متطور . والكتابة أداة لتسجيل اللغة فى حين أن النطق نشاط حى لمن يستعملون اللغة [١٣]. وخلاصة القول أن الكتابة العربية شأنها شأن غيرها من نظم الكتابة الأخرى تشتمل على عيوب ، وهذه العيوب ينبغى احتمالها والرضا بها تلافيا يترتب على التغيير من مشكلات تقتضى تغييرا فى إعادة كتابة التراث العربى . وأن التجديد يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية ؛ إذ أن الاعتماد على التوقيف والتلقين ضرورى فى تعلم اللغات .

٣ ــ أما القول بأن انفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغير موقعها فى الكلمة فيه صعوبة فقول مبالغ فيه . « فالحروف العربية ثمانية وعشرون حرفا . وليس من الصحيح القول بأن لكل حرف أكثر من صورة ، بل الصواب أن يقال أن لكل حرف صورة واحدة ، إذا استثنيت الكاف ، والهاء ، والياء . غير أنه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية تزينه » [١٤]ولنا أن نوازن بين هذا الإيجاز فى كتابة الحروف العربية وبين كتابة الحروف بالإنجليزية والفرنسية ، حيث تختلف

---

(١٣) إبراهيم بيومى مدكور . المرجع السابق ، ص . ج

(١٤) حامد عبد القادر : « الحروف والحركات العربية بين شقى الرحى » مجلة التربية الحديثة ، المرجع السابق ص ١٢١ .

كبار الحروف عن صغارها [١٥] وانفصال الحروف واتصالها وتغيير أشكالها بتغير مواقعها فى الكلمة صعوبة طارئة تزول محاذيرها بالتعليم .

٤ ـ أما القول بأن الإعجام فيه عسر ، فيرد عليه بأن « الإعجام » ليس إلا زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث فقط أعلى أو أسفل الحرف . فإذا أضيف إلى حرف من الحروف صار من اليسير تمييزه كحرف جديد » [١٦]. وتلك طريقة أكثر اقتصادا من خلق حرف يتطلب من الطفل تعلمه .

٥ ـ أما قولهم بأن وصل بعض الحروف وفصلها داخل الكلمة يؤدى إلى ضياع معالم تلك الحروف فقول مردود . فمن القواعد النفسية أن الإدراك الحسى للوحدات المتماسكة أسرع من إدراك الوحدات المتفرقة . فحفظ خمسة أعداد متفرقة أصعب من حفظها مضمومة . معنى ذلك أن تمييز الكلمة المتماسكة أسرع من تمييزها إذا تكونت من حروف مستقلة متجاورة ؛ ولهذا السبب يسير رجال التربية الحديثة فى تعليم الهجاء باستخدام الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع وحروف . وخلاصة القول أن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز ، والانسجام ، وجمال الشكل ، واليسر فى مبناها ، كما حققت الفصاحة فى معناها .

٦ ـ أما دعواهم بوجوب كتابة الصوائت القصار حروفا بُغْيَةَ أَمْنِ اللبس بين طوال الحركات وقصارها ، فدعوى تتناقض مع خصائص العربية « فاللغة العربية لغة إيجاز فى صورتها الكتابية ، ومن مظاهر هذا الإيجاز أنها لا تعنى بكتابة علامات الحركة على عكس الكتابة فى اللغات الأجنبية ، ومؤدى هذا أن حروف أية كلمة عربية تختزل بمقدار نصفها إذا روعى علامة الحركة لكل حرف » [١٧]. فتبطل بذلك المقارنة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الاجنبية ؛ لأن لكل خصائصها التى تميزها من غيرها ، ولا وجه حينئذ للقول بأن كلمة (كتب) تتكون من ستة أصوات فكتابتها تتطلب استعمال ستة حروف .

---

(١٥) المقصود بالحروف الكبيرة ما يقابل Capital Letters والحروف الصغيرة Small Letters .

(١٦) أحمد عطية الله . المرجع السابق ، ص ٣١٨ .

(١٧) محمد شوقى أمين : « العربية أوجز عبارة وأخصر كتابة » ، مجلة مجمع اللغة العربية ، العدد السادس والعشرون ١٩٧٠ ص ٣٠ .

٧ – بعض العوامل النحوية والصرفية يؤثر على صورة الكلمة المكتوبة ، ويجهل التلميذ بدوره هذه العوامل فى فترات تعلم الهجاء ، وتلك مشكلة حقيقية . والرأى هو أن يؤجل المعلم تعريض تلاميذه للعوامل الصرفية والنحوية فى فترة تعلم الإملاء ، على أن تدرس لهم بالتدريج بعد إتقانهم مهارات الإملاء فى نهاية المرحلة الإعدادية .

٨ – أما اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى والصعوبة التى يجدها التلاميذ من جراء ذلك ، فقد كفانا مجمع اللغة العربية مؤنة البحث فى رسم المصحف . « حيث بين أنه فى سنة ١٩٧٣ قدم إلى « لجنة الفتوى » بالجامع الأزهر اقتراحا خاصا بطبع المصحف على أساس الرسم العادى ، فأفتت اللجنة بأنها ترى لزوم الوقف عند المأثور من كتابة رسم المصحف القائم على أساس المصحف العثمانى »[١٨] ومعنى ذلك أن كتابة آيات القرآن التى تقدم للتلاميذ ضمن المقررات الدراسية ينبغى أن تلتزم المصحف وهجاءه .

وهكذا نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها . وأن العربية ليست بِدْعاً فى ذلك ؛ لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات ، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة فى اللغات الأخرى لا وجه له ؛ لأن لكل لغة خصائصها التى تميزها من غيرها ، ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز ، والانسجام ، وجمال الشكل ، واليسر فى مبناها ، وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة . وأخيرا فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات ، وَزَوَّدَنا بالرأى فيها .

ثالثا – الإملاء : مفهومه وأبعاده :

اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة . فلها نظامها الموزع توزيعا لايتعارض فيه صوت مع صوت ، ولها نظامها التشكيلى الذى لايتعارض فيه موقع

---

(١٨) مجمع اللغة العربية : الدورة السادسة عشرة ، الجلسة الثانية عشرة للمؤتمر ، ٢٥ من يناير ١٩٥٠ (آلة كاتبة) ص ٣١١ .

مع موقع ، ولها نظامها الصرفى الذى لا تتعارض فيه صيغة مع صيغه ، ولها نظامها النحوى الذى لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة ، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع ، ونظام للنبر ، ونظام للتنغيم ، فهى منظومة كبرى يؤدى كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع الأخرى (١٩).

والإملاء نظام لغوى معين . موضوعه الكلمات التى يجب فصلها . والتى يجب وصلها ، والحروف التى تزاد ، والحروف التى تحذف ، والهمزة بأنواعها المختلفة ، سواء أكانت مفردة ، أو على أحد حروف اللين الثلاثة ، والألف اللينة ، وهاء التأنيث وتاؤه ، وعلامات الترقيم ، والكلمات النوعية الواردة بالمواد الدراسية . والتنوين بأنواعه ، والمد بأنواعه.، وقلب الحركات الثلاث ، وإبدال الحروف ، واللام الشمسية والقمرية (٢٠). ووظيفة الإملاء أنه يعطى صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصبور السمعية عند تعذر الاستماع .

والإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية ، وهو من الأسس المهمة فى التعبير الكتابى . وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة نحويا واشتقاقيا ، فالإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية . والإملاء يُعَدّ من أبعاد التدريب على الكتابة فى المدرستين الابتدائية والإعدادية (مرحلتا التعليم الأساسى فى مصر) . وفيه تدريب للتلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة حتى لا تتعذر ترجمتها إلى معانيها . والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة فى الإصغاء إلى المضمون ، ومخارج الحروف ، ومعرفة المسار اللغوى الذى اختاره أسلافنا ، واتفق عليه بنو جلدتنا ، وعلينا أن نكون مقلدين لنظامهم عارفين بعلومهم . والإملاء يعد فهمه وإتقانه وسيلة جيدة لسلامة التعبير والإفهام . ويثير الإملاء القدرة العامة لدى التلميذ ؛ لأن الإملاء الصحيح لأى نص يؤدى إلى فهمه تماما ؛ ولأن الخطأ يسهم فى غموض المعنى . ولكى نكتب بلا أخطاء ينبغى تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف ، والحكم على

---

(١٩) تمام حسان : مناهج البحث فى اللغة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٥٥ ص ٥٨ .

(٢٠) حسن شحاتة : الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٨ .

المواقف ، واكتشاف القاعدة التى يجب تطبيقها ، وإظهار كفاءة فى التطبيق السليم . وفوق ذلك فإنه باكتساب مهارة الكتابة الإملائية يتيسر تكوين الإنشاء والحصول على الأفكار ، والثراء فى المفردات .

والإملاء يُعَوِّدُ التلميذ صفات تربوية نافعة ؛ فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة ، ويربى عنده قوة الحكم ، والإذعان للحق ، كما يعوده الصبر ، والنظام ، والنظافة ، وسرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد . والتحكم فى الكتابة ، والسرعة فى الفهم ، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة ، كما يعتبر تمرينا مهما فى دراسة أشكال الكتابة للغات أخرى . ومن الخطأ أن يؤخذ الإملاء كمقياس دقيق للتفوق والإجادة لجميع مهارات اللغة العربية ؛ لأنه منظومة صغرى فى منظومة كبرى .

والخطأ الإملائى يشوه الكتابة ، ويحول دون فهمها فهما صائبا. وغير خافٍ مايلحق المتعلم الضعيف فى الهجاء من ضرر فى حياته العملية ، فقد لايسهل عليه أن يجد وظيفة فى شركة أو معمل أو متجر أو مصلحة من المصالح التى يحتاج فيها العمل إلى الكتابة ، وقد لا يسهل عليه ـ نتيجة ضعفه فى الهجاء ـ أن يتابع الدراسة فى مرحلة التعليم التالية ؛ وذلك لأن تعليم الإملاء يجب ألا ينظر إليه كتعليم أى مادة أخرى، فهو أداة لتعلم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعه ـ غالبا ـ تخلف فى جميع المواد الدراسية [٢١].

ويرجع الاهتمام ببحث مشكلات الإملاء إلى سنة ١٩٣٨ ، عندما نادى بهى الدين بركات بإصلاح الكتابة العربية ؛ لتكون هادية ومرشدة للقارىء ، ممثلة لما ينبغى أن ينطق به ، وأن تكون ميسرة ، سهلة التناول على المتعلم [٢٢] كذلك أخذ مجمع اللغة العربية منذ الدورة الرابعة عشرة لانعقاده فى بحث موضوع

---

(٢١) عبد العليم إبراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، دار المعارف ١٩٦٦ ، ص ١٩٣ .

(٢٢) بهى الدين بركات : رسم الكلمات العربية ، الصعوبة التى يلاقيها النشء فى ضبط النطق ، مجلة التربية الحديثة العدد الثالث ، فبراير ١٩٣٨ ص ٦ .

« تيسير الإملاء » من حيث رسم الهمزة والألف اللينة [٢٣]. واستقر الرأى فى سنة ١٩٦٠ على قواعد ميسرة فى شأن الهمزة ، ولكنها ليست نهائية . ولا شاملة ، و « لاتزيل الصعوبات التى نجدها فى كتابتها » [٢٤]. أما الألف اللينة فلم يصدر عن المجمع قرار علمى بشأنها .

وهناك بحوث عربية تناولت موضوع الإملاء : منها دراسة جمعت الأخطاء الإملائية التى تنتشر فى الصحف والمجلات [٢٥]. ومنها بحث عن تيسير قواعد الإملاء [٢٦]، ودراسة حاولت أن تحدد الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة بما فى ذلك المرحلة الجامعية [٢٧]، ثم دراسة تناولت تقويم اختبارات الصف الرابع الابتدائى فى الإملاء فى مدارس العراق [٢٨]. وقد اعتمدت هذه البحوث فى مجملها على الخبرة الشخصية تجاه مشكلة الخطأ الإملائى ، أما البحث الذى يجب إثباته فى هذا المجال فهو بحث تناول الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، وبيَّنَ أسباب هذه الأخطاء ، وحدد طرق علاجها .

رابعا ـ أسباب الأخطاء الإملائية :

ترجع أسباب الخطأ الإملائى إلى عدة عوامل من أهمها مايلى :

(أ) عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمى ، وتتمثل هذه العوامل فى

---

(٢٣) مجمع اللغة العربية : تيسير الإملاء الدورة الرابعة عشرة ، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ من نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ من يناير ١٩٤٨ ، ص ٢١٠ .

(٢٤) مجمع اللغة العربية : مجموع القرارات العلمية ، من الدورة الأولى إلى الدورة الثانية والعشرين ، القاهرة ١٩٧١ ، ص ١٩١ .

(٢٥) إبراهيم عبداللطيف : الهداية إلى ضوابط الكتابة ، مطبعة مخيمر القاهرة ١٩٥٨ .

(٢٦) عبدالفتاح إسماعيل شلبى : تقرير عن بحث فى تيسير قواعد الإملاء ، إدارة البحوث الفنية ، وزارة التربية والتعليم، غير منشور ـــ القاهرة ١٩٦٠ .

(٢٧) محمد أبو الفتوح شريف : من الأخطاء الشائعة فى النحو والصرف واللغة ، مكتبة الشباب ، القاهرة ١٩٧٦ .

(٢٨) منى بحرى : تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية فى العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ ـ ١٩٧١ ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد « غير منشور » ، بغداد ١٩٧٣

تحميل المعلمين أعباء متعددة ، وارتفاع كثافة الفصول ، وقلة عدد المعلمين ، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء ، والنقل الآلى للتلاميذ .

(ب) عوامل ترجع إلى المعلم : وتتمثل هذه العوامل فى أن معلم المرحلة الابتدائية ضعيف فى إعداده اللغوى ، وأن معلمى المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ .

(ج) عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، وتتمثل هذه العوامل فى الشكل وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، والإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى .

(د) عوامل ترجع إلى التلميذ : وتتمثل هذه العوامل فى التردد ، والخوف ، وعدم تمييز الأصوات المتقاربة فى مخارجها ، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ ، والتعب ، وضعف الحواس ، وانخفاض مستوى الذكاء ، وضعف الملاحظة البصرية ، وعدم القدرة على التذكر ، وعدم الاتساق الحركى ، والعيوب الماثلة فى النطق والكلام ، والخلل فى لحاء المخ ، وفى اتجاه الأشياء وتتابعها ، وإلى حالة من الرفض من التلميذ ، وعدم الاستقرار الانفعالى [٢٩].

(هـ) عوامل ترجع إلى طريقة التدريس : وتتمثل هذه العوامل فى أن تدريس الإملاء يقوم على أساس أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار التلميذ فى كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن القاموس الكتابى للتلميذ ، وأن درس الإملاء لايرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية ، وأن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على مايقع فى كراسات الإملاء ، وعدم وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم ، وإهمال أسس التهجى السليم ، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة . وعدم مشاركة التلميذ فى تصويب الخطأ ،

---

(29) Patterson .C.: A Review of Research in Spelling. Stubies in Spelling. The Scottish For Research in Ebucation H6 Moray Place, Edinburch Reprintea 1962 pp. 60-67.
Livingiton, A.: Study of Spelling Errors, Studies in Spolling op. cit., pp. 159-180.
Monolakes, G.: The Teaching of Spelling A Pilot Study, Elementary English, Jan, 1974 pp. 243-247.

وعدم مراعاة النطق السليم للحروف فى درس الإملاء ، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال [٣٠].

ومما يستحق الذكر أن الخطأ الإملائى لايرجع إلى عامل واحد من العوامل السابقة ؛ لأنها عوامل متداخلة متشابكة ليست بينها حدود واضحة ، وأنها تتعاون لتساعد على شيوع الخطأ بين التلاميذ .

تلك هى الأسباب التى تساعد على ذيوع الخطأ الإملائى والتى أمكن التوصل إليها ، والتى يجب أن نحصن التلاميذ منها ؛ لنحقق العلاج المنشود لظاهرة الأخطاء الإملائية .

خامسا ـ الأسس السليمة لتدريس الإملاء :

لم يلتفت إلى الأسس التى تراعى فى تدريس الإملاء سوى بحث واحد [٣١] رأى ضرورة الاعتماد فى تدريس الإملاء على الأذن واللسان واليد ، أما ما شاع بين الباحثين فهو الحديث عن ثلاث طرق لتدريس الإملاء : هى الإملاء المنقول ، والمنظور ، والاختبارى . يهدف النوعان الأولان إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن طريق الحواس : العين والأذن واللسان . أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس التقدم الذى أحرزه التلميذ وكشف أخطائه . وقد روعى فى هذا القسم التدرج بالانتقال من السهل إلى الصعب . وهناك نوع آخر هو الإملاء الاستماعى ، وفيه يقرأ المعلم القطعة قراءة جهرية تعقبها مناقشة فى الفهم ، وأخرى فى الكلمات الصعبة . وهناك نوع خامس هو الهجاء الشفوى الذى يكرر فيه التلميذ الحروف التى تتكون منها الكلمات بصورة جماعية ، ثم ينتقلون إلى كتابتها ، والنوع الأخير من طرق تدريس الإملاء هو الإملاء الوقائى الذى يعتمد على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ ، وذلك بعد صياغته فى قطعة مناسبة .

---

(٣٠) حسن شحاتة المرجع السابق ص ص ١٥٤ ـ ١٧١ .

(٣١) عبدالعليم إبراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية . دار المعارف ١٩٦٦ .

والملاحظ أن أساليب تدريس الإملاء التى أشار إليها الباحثون قد ذكرت موجزة دون تفصيل للخطوات التى تسير فيها ، وأنها أغفلت أسس تدريس الإملاء التى نبهت إليها اللغات الأجنبية ، وأنها أساليب يعوزها التجريب ؛ لذلك اتجهنا إلى مدارسنا المصرية بغية تَعَرُّف ما توصل إليه المعلمون الأكْفَاء من طرق فى تدريس الإملاء ، كما اتجهنا إلى اللغات الأجنبية نستقى منها بعض الأساليب التى ثبت نجاحها .

وغنى عن البيان أننا لسنا من أنصار طريقة واحدة فى تعليم أى فرع من فروع اللغة ، وأن نجاح الطريقة يتوقف دائما على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ ، وعلى التلميذ نفسه ، وعلى المدرس وتصرفه ، وفهمه لغرضه ؛ ولذا تقتصر مهمتنا على ذكر بعض الأسس العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته . وهذه الأسس هى :

(أ) تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف . وتدريب اللسان على النطق الصحيح ، وتعود رسم الحروف ، والألفاظ ، والسيطرة على الصعوبات التى تخالف فيها الكتابة النطق ، ومعرفة قواعد الهجاء ، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويا .

(ب) الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذكروا عدة أسطر ، ثم نمليها عليهم فى اليوم التالى ، واضعين فى الاعتبار مسألتى الفهم والمعنى .

(جـ) الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء . يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريرى ؛ فالهجاء دراسة لها هدف حيوى عندما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب ، وعندما يكون أداة للكتابة ، وجزءاً مكملا للعمل التحريرى ؛ لأن التناول العملى يعطى نتائج طيبة .

(د) الوسائل التى تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل فى القراءة بإمعان ، وتوضيح مخارج الحروف ، والاهتمام بالإملاء فى كل الواجبات المنزلية ، واستخدام السبورة فى كتابة الكلمات الجديدة ، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق .

نخلص مما سبق إلى أن الاسس التى تخدم الإملاء هى الاهتمام بالمعنى وإظهار مخارج الحروف ، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية ، والاهتمام بالهجاء فى القراءة والتعبير والواجبات المنزلية ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب التذكر ، والتناول العملى للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

ويشير عرض مناهج الإملاء فى البلدان العربية وتحليلها إلى مجموعة من الاتجاهات السائدة والأفكار العامة ، التى يمكن أن تفيد منها باعتبارها أساسا ذات فعالية وتأثير فى تدريس الإملاء بالبلدان العربية . وهذه الأسس هى [٣٢]:

١ ــ تدريس الإملاء فى ظلال القراءة ، ويرتبط فى الصفين الأول والثانى من المرحلة الابتدائية . ويتحقق ذلك عن طريق كتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من كتاب القراءة ، تركز على الحروف المتقاربة رسما أو مخرجا ، والشكل ، والمد بأنواعه ، مع التأكيد على الفهم والقراءة الجهرية فيما يكتب . أما تدريس الإملاء مستقبلا فيبدأ فى الصف الثالث الابتدائى ، ويستمر حتى نهاية المرحلة الإعدادية أو ما يقابلها ، ويتم من خلال وصل الإملاء بفروع اللغة العربية ، والمواد الدراسية المختلفة ، وبمواقف الكتابة الحيوية اليومية التى يعيشها التلميذ ، أو ببطولات العرب والإسلام والمثل العليا ، ومعالم بلادهم . والمناسبات الوطنية والقومية والدينية .

٢ ــ لا تقتصر أهداف تعليم الإملاء على إكساب التلاميذ الجانب المعرفى المرتبط بقواعد الإملاء والتدريب على سلامة الرسم الإملائى ، فتركز على القيم الخلقية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية ، والنظام ، والنظافة ، والدقة ، والجلسة الصحيحة ، وسلامة إمساك القلم ، والإذعان للحق فيما يكتب . بالإضافة إلى توسيع الثقافة العامة للتلميذ ، وثروته اللغوية ، وأفكاره ، ومعارفه العامة ، وخبراته . ومهارت التفكير العلمى ، والتذوق الأدبى ، ونشاط المتعلم وإيجابيته .

---

(٣٢) حسن شحاتة : أساسيات فى تعليم الإملاء ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٤ ص ص ٢١٣ ــ ٢١٦ .

٣ – يتم تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة ، طبيعية غير متكلفة ، لا يقحم فيها الصعوبات الإملائية ، فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة . أو يدرس الإملاء من خلال جمل وفقرات مستمدة من دروس القراءة أو التعبير أو المواد الدراسية المختلفة ، تتضمن قواعد إملائية محدد أو صعوبات إملائية أو كلمات نوعية ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة ، ويرى المعلم الحاجة ماسة إلى تدريب تلاميذه عليها لجدتها أو لذيوع الخطأ الإملائى فيها .

٤ – تتنوع أساليب التقويم فى دروس الإملاء : منها مايقوم به المعلم بنفسه ، ومنها مايشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة ، ومنها ما يقوم به التلاميذ ، حيث يركز على نشاط المتعلم ويثير تفكيره بدغوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة ، وتعرف سبب الخطأ ، ودلك بوضع المعلم خطا أحمر تحت الخطأ دون تصويبه ، على أن يكون تصويب الكلمة فى إطار الجملة التى وقع فيها الخطأ ، وبذلك تتم إعادة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة لا بإعادة كتابة المفردات التى أخطأ فيها التلميذ عارية من جملتها .

٥ – يستفاد من أخطاء الإملاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ فيما يملى عليهم وفى سائر مايكتبون ، حيث يتم جمع هذه الأخطاء وتقسيمها إلى وحدات متجانسة ، وتحدد القواعد الإملائية التى تنتمى إليها هذ الوحدات ، ويتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد .. ويفضل أن يكون ذلك فى بداية العام الدراسى ، حتى يتم تخطيط منهج الإملاء فى ضوء تلك القواعد الوظيفية والعملية .

٦ – تعلم الإملاء لا يتم بحسب فلسفة اختبارية تقوم على الخطأ ، وإعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه ، وإنما تعليم الإملاء يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلميذ ما يكتب قبل الاملاء ، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد أو فى مجموعة دروس ، وتدريب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه . وتعنى عناية كبيرة بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة ، والعناية بالعلاج الفردى ، والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ .

والخلاصة التى يمكن أن يسترشد بها معلمو الإملاء والتي أمكن اشتقاقها من مناهج الإملاء بالبلدان العربية هى : فهم أفكار النص الإملائى ، وفهم مفرداته ، والقراءة الجهرية التى تراعى تمثيل المعانى وإخراج الحروف من مخارجها ، وتهجى الكلمات شفهيا ، وجمع كلمات مشابهة لكلمات القاعدة ، والإصغاء بعناية إلى نطق المعلمين ، والتدريب اليدوى على نقل كلمات من كتاب أو صحيفة أو بطاقة أو السبورة ، وطلب تعيين بعض الحروف فى الكلمة ، والتكرار فى الكتابة ، وعدم التعرض لقواعد الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، وربط الإملاء بالمواقف الحيوية ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية ، وبقاموس التلميذ الكتابى ، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ ، وتدريب الذاكرة .

سادسا ـ الأساليب الناجحة فى تدريس الإملاء :

يحسن أن نبدأ بعرض الأساليب الناجحة فى مدارسنا المصرية وهى أساليب شهد بها مدرسونا الأَكْفَاء ، والموجهون ومديرو المدارس وأولياء الأمور ، وسنعرض هذه الأساليب بأسمائها التى أطلقها عليها المعلمون وهى : الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة « سيدنا » [٣٣].

فالطريقة الوقائية تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التى تشيع بين التلاميذ . وتراعى هذه الطريقة جانبين هما : تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر : وتدريب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة . وهذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء، بل يستمر فى حصص القراءة ، والمحفوظات ، والتعبير ، والخط ، وفى متابعة الواجبات المنزلية ، حتى يتم سيطرة التلميذ على الكلمات التى يحدث فيها خطأ .

أما الطريقة السمعية الشفوية اليدوية فإنها تعتمد على أسس التهجى السليم وهو رؤية الكلمة ، والاستماع إليها ، والمرانة اليدوية على كتابتها ، فرؤية الكلمة وسيلتها العين ، وملاحظة حروفها مرتبة ، ورسم صورة صحيحة لها فى الذهن لتذكرها

---

(٣٣) حسن شحاتة : المرجع السابق ص ص ١٦٦ – ١٧١ .

حين يراد كتابتها ؛ لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء ، فيكتب التلميذ فى كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها فى الذهن . ويستفيد المعلم من رؤية الكلمة فى عرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أو التى يشيع فيها الخطأ باستخدام السبورة حتى يتم رؤيتها والاحتفاظ بها فى الذهن . أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن ، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة فى مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجى الشفوى لبعض الكلمات قبل كتابتها ، وأخيرا يأتى المران اليدوى ، ووسيلته اليد ، والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد فى سرعة الكتابة .

أما طريقة « سيدنا » فتعتمد على النطق السليم للحروف ، واستخدام الثواب والعقاب ، وقيام التلميذ النابه بدور « العريف » فى تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية ، وتدريبهم على حسن القراءة ، فالتلميذ الماهر يكلف أن يراقب ويساعد ويعرض للعقاب على المعلم ، ويعتمد المعلم على التلاميذ فى جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة ، ومناقشة هذه الكلمات فى معناها ومبناها ، والاحتفاظ بها فى كراسة أعدت لذلك ، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التى تحتوى كلمات مميزة ، ثم إجراء اختبار تحريرى بعد ذلك فى تلك الفقرات . أما الإثابة التى يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتنحصر فى تسجيل اسم التلميذ فى لوحة أعدت لذلك فى الفصل ، ووضع علامة على صدره ، والثناء عليه من المعلم ، وتصفيق التلاميذ له ، وتكليفه متابعة بعض التلاميذ الضعاف .

ننتقل الآن لنتحدث عن الأساليب التى ثبت نجاحها فى تدريس الإملاء فى اللغات الأجنبية . وهى أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتى .

فأسلوب الاستذكار والمراجعة يعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية فى المدرسة أو المنزل ، وفى اليوم التالى تختبر درجة إجادة التلميذ شفويا أو تحريريا

وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التى يتم هجاؤها بصورة خاطئة . ويستند مثل هذا الأسلوب على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميا فى الفصول الدنيا . أو خمس أو ست كلمات فى الفصول العليا . ويبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها ، ثم يأتى بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة ، على أن يتم ذلك دون تعجل وبعد أن تصبح الكلمة مستقرة فى ذكراته ، وينبغى مراجعة هذا الهجاء التحريرى بعناية من جانب الطفل أولا ، ثم من جانب المعلم ثانيا ، فإذا أخطأ التلميذ فى هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره فى هذه الكلمات فى اليوم التالى ، ثم يجرى اختبار أسبوعى يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة ، وفى نفس الوقت ينبغى وضع خطة منظمة للمراجعة .

أما الأسلوب الثانى من أساليب تدريس الإملاء فهو أسلوب الاختبار . وفى هذا الأسلوب يتم أولا إملاء الكلمات أو القطعة على التلاميذ ، ثم تعلم الكلمات التى وقع فيها الخطأ . ويستند هذا الأسلوب إلى تقسيم التلاميذ اثنين اثنين ، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء ، والثانى سيىء الهجاء ، ثم نعد قوائم بأخطاء التلاميذ ، ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح فى كراسة خاصة ، تعلم هذه الكلمات فى المنزل ، وتملى فى اليوم التالى على التلميذ . ويقوم بالإملاء التلميذ النابه . كما يقوم بالتصحيح ، ثم تحصر الكلمات التى وقع فيها الخطأ لاستذكارها . ولايتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاءهما اليومى ، على أن توضع أخطاء الدرس السابق فى بداية الدرس الجديد ، ويجرى هذا الإجراء كل يوم فى المدرسة . أما فى يوم العطلة الأسبوعية فيقوم كل تلميذ بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره فى المنزل . ويقوم كل تلميذ بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله ، ويقوم بتصحيح هذا العمل أسبوعيا لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ ؛ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها . وبذا يشق كل تلميذ طريقه ، ويتقدم من خلال قوائم أخطائه .

وهذان الأسلوبان يستخدمان فى درس الإملاء فى موقفين مختلفين : فأسلوب الاستذكار والمراجعة أكثر فعالية فى الصفوف الدنيا ، فى حين أن أسلوب الاختبار

مفيد فى الصفوف العليا التى تتميز بتلاميذ جيدين ؛ لأنها تختصر الوقت . وكلا الأسلوبين يضع فى اعتباره أن المعنى من الهجاء وأن الهجاء من أجل الكتابة ، وأن الهجاء الشفوى دون التمرين التحريرى لا فائدة منه ، وأن عنصر الصعوبة فى الكلمة ينبغى أن ينبه المعلم التلاميذ إليه ، وأنه ينبغى توظيف الحواس من أجل الهجاء ، وأنه يجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية .

والأسلوب الثالث هو أسلوب الاعتماد على الحواس . والمحور الذى يدور حوله هذه الأسلوب هو أن التلميذ يستخدم العين والأذن واللسان واليد . والكلمة هنا هى وحدة الملاحظة . وفى التدريب فى الفصل يتعين أن يرى التلميذ الكلمة ، وأن يسمع نطقها بدقة ، ويكررها ثم يكتبها ، وتلك عوامل تساعد على التخيل .

أما أساليب التعلم الذاتى فأولها يتم فى خمس خطوات هى على الترتيب :

- المعنى والنطق : انظر للكلمة ، انطقها ، استخدم الكلمة على نحو صحيح فى جملة .
- التخيل : انظر وانطق الكلمة ، انظر إلى مقاطع الكلمة ، انطق الكلمة مقطعا مقطعا ، تهج الكلمة .
- التذكر : انظر للكلمة ، أغمض عينيك ، تَهَجَّها ، راجِعْ ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا .
- كتابة الكلمة : اكتب الكلمة على نحو صحيح . ضع النقط فى أماكنها على الحروف المعجمة . استكمل استدارة الحروف وتشابكها فى الكلمة ، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح . راجع إملاء الكلمة .
- الإتقان والجودة : غَطِّ الكلمة ، اكتبها صحيحة ، غط الكلمة واكتبها ثانية ، غط الكلمة واكتبها ثالثة .

وثانى هذه الأساليب الذاتية يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة . حيث تتجه كتب تعليم الإملاء إلى الدراسة الذاتية للكلمات التى يراد تعلمها . وتتفق على عدد من الخطوات يصل إلى ست خطوات ، وهى بمثابة إرشادات للتعلم . وهذه الخطوات الست هى :

- انظر الكلمة ، انطقها بصوت منخفض ، اكتبها .

- انظر الحروف ، انطقها بصوت منخفض ، أغلق عينيك وأنت تنطقها
- غط القائمة ، واكتب الكلمة .
- إذا أخطأت فى كتابتها فاقرأها مرة ثانية ، انتظر لحظة ثم اكتبها
- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمدرسك .

وثالث أساليب التعليم الذاتى هو الأسلوب الذى يوصى أصحابه بأن يقتنى التلميذ مفكرة الإملاء . ويدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها ، والأخطاء الشائعة على مستوى الفصل . ومنذ بداية العام الدراسى يبين المعلم للتلاميذ طريقة استخدام هذه المفكرة مؤكدا على العناية بها . مع حسن الخط لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقيق الفائدة منها . ويجب على المعلم أن يراجع بين الحين والآخر مفكرات الإملاء ، وسيجد — رغم ذلك — أن بها أخطاء عليه أن يلفت النظر إليها ويجعل أصحابها يعيدون كتابتها عدة مرات .

وأساليب التعليم الذاتى السابقة يلاحظ أنها موجهة إلى التلميذ ، وأن دور المعلم فيها هو ملاحظة تنفيذ هذه التعليمات حتى تؤدى إلى التعلم المنشود . فالتلاميذ الذين يتبعون أسلوبا منظما يحققون تقدما ،ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لا يمنحون أى توجيهات لتعلم الهجاء .

والمعلم يستطع أن يجعل من تدريس الإملاء شيئا مشوقا ومرغوبا فيه . فإذا كانت الطريقة التى يتبعها فى شرحه طريقة واضحة سليمة فإنها تنعكس على التلاميذ ، والمدرس يجب أن يكون على علم تام بالمادة التى يدرسها ، وأن يفهم تلاميذه ، واهتماماتهم . وكيف يتعلمون ، وأن يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحيحة المشوقة ، وإذا أمكن استنباط مواقف يمكن من خلالها استمالة التلميذ نحو الكتابة فإنه يتم التعجيل بتعليم الإملاء وزيادة دقتها ، كما أنه إذا تم ربط الإملاء بكتابة هادفة فإنه يمكن إنجاز تعلم الإملاء بجهد وتدريب أقل . وهنا يجب أن نراعى بُعْدَيْنِ : أولهما العلاقة الوثيقة بين نمو استخدام اللغة والتقدم فى الإملاء ، وثانيهما أن الإملاء يتم تعلمه بواسطة تمرينات تحريرية دائمة [٣٤].

---

(٣٤) حسن شحاتة : أساسيات فى تعليم الإملاء ، المرجع السابق ص ١٠٠ .

ومن أهم الأنشطة الإملائية مايلى :

● **طريقة الجمع :**

من الطرق الناجحة فى التدريب على الهجاء طريقة استخدمت فى كثير من المدارس ، وأساسها استخدام غريزة الجمع والاقتناء لدى الأطفال ، حيث نكلفهم أن يجمعوا فى بطاقات خاصة بهم – عن طريق القراءة الصامتة – كلمات هجائية على نظام خاص : كأن يجمعوا مثلا مجموعة من كلمات تنتهى بتاء مفتوحة أو مربوطة ، أو كلمات تكتب بلامين ، أو كلمات ترسم الهمزة فيها على واو أو على ياء .

● **البطاقات الهجائية :**

تعليم الهجاء يتم هنا بطريقة النقل ، وتستخدم البطاقات الهجائية للتدريب الفردى . فتعد لذلك بطاقات تكتب فيها طائفة كبيرة من الكلمات الهجائية تخضع كلها لقاعدة جزئية من قواعد الهجاء . فبطاقات تشتمل مثلا على كلمات فى وسطها همزة مكسورة ، وأخرى تشتمل على كلمات آخرها همزة قبلها سكون ، وثالثة تشتمل على كلمات تكتب بلامين ، وهكذا حتى تستوفى قواعد الهجاء فى تلك البطاقات . فإذا ما أخطأ تلميذ فى رسم كلمة فى أى عمل تحريرى أعطى البطاقة الخاصة برسم هذه الكلمة ؛ ليقوم بالتدريب عليها ، وتشرح له قاعدتها متى كان فى إمكانه فهمها .

ومن المفيد استخدام نوع آخر من البطاقات الهجائية إلى جانب البطاقات السالفة الذكر ، فتعد لهم بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة ، أو أى موضوع مناسب ، وتنتزع من هذه الموضوعات بعض كلماتها الهجائية ، ويترك مكانها خالياً ، وتكتب هذه الكلمات فى أعلى البطاقة . وعلى التلميذ أن ينقل هذه البطاقة فى كراسته واضعا تلك الكلمات فى أماكنها الخالية .

● **مسابقة الترقيم :**

يتم تدريب التلاميذ على استعمال علامات الترقيم ، وبخاصة الفصلة والنقطة

وعلامتا الاستفهام والتعجب ، حيث يعطى التلاميذ من حين لآخر فقرة غير مرقمة ويطلب إليهم ترقيمها . ويكتفى فى تدريب هذه العلامات بالمسابقة بينهم من غير أن تشرح لهم المواضع التى تستعمل فيها ، اعتمادا على فهم المعنى من السياق فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى .

سابعا ـ أنماط الأمالى :

ليست لدينا حتى الآن دراسة تبين أنماط الأمالى التى يستخدمها المعلمون فى حصص الإملاء فى المرحلتين الإعدادية والثانوية . غير أن الملاحظة ، ونتائج أحد البحوث العلمية القريبة من هذا المجال تشير إلى أن أنماط الأمالى التى يستخدمها معلمونا تنحصر فى ثلاثة أنماط هى : نمط القطعة ، ثم نمط الجمل ، ثم نمط الكلمات المفردة . مما يجيز القول إن هذه الأنماط هى الأنماط المألوفة والشائعة بين المعلمين فى صياغة الأمالى عند القيام بعملية تعليم الإملاء [٣٥].

وهذه الأنماط من الأمالى يعتمد فيها المعلمون ، خاصة فى المرحلة الابتدائية ، بدرجة كبيرة على كتب القراءة المقررة على التلاميذ . وهو اتجاه حسن ؛ لأن كتاب القراءة أداة هامة فى العملية التعليمية للمعلم والمتعلم ، فعن طريقه تعرض المعلومات المنوعة والمفيدة ليقرأها التلميذ ويفيد منها [٣٦] ، غير أن الأسئلة المثارة هى : ما الذى يقيسه كل نمط من هذه الأنماط الإملائية الثلاثة ؟ وأى هذه الأنماط الثلاثة يحقق الأهداف التربوية المنشودة ؟ وما المهارات التى يهدف إلى تنميتها كل نمط من هذه الأنماط ؟

ويمكن أن نفيد من بحث مُنَى بحرى الذى أجرته فى العراق عند الإجابة عن هذه الاسئلة .

أولا ـ نمط القطعة : هو قطعة غالبا ماتكون نثرا . ويتراوح طولها بين سبعة أسطر واثنى عشر سطرا تقريبا . وفيه يكتب التلميذ قطعة معينة من كتاب القراءة

---

(٣٥) منى بحرى : المرجع السابق .

(٣٦) عبدالعليم إبراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ١٩٦١ ص ٥٥ .

والمحفوظات ، أو من كتاب آخر مألوف من الكتب الخارجية ،وهو ما يتناسب مع ماجاء فى مناهج المدرسة الابتدائية ، وهو أن من أغراض درس الإملاء ، أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بدرجة تناسب مستوى نموه ، وأن يكون الإملاء متصلا بفروع اللغة جميعا »[٣٧]وهذا يعنى أن هذا النمط من الأمالى يقيس قدرة الطالب فى :

- أن يتذكر التلميذ صور كلمات معينة سبق له أن تدرب على قراءتها ؛ لأن القدرة على الكتابة الصحيحة إملائيا تعتمد على معرفة الكلمة مبنى ومعنى ونطقا.

- أن يعرف صور الحروف ؛ ليتمكن من ربطها بشكل صحيح يؤدى إلى معنى مفهوم مفيد لديه .

- ويمكن تصنيف نمط القطعة الإملائية إلى نوعين اثنين هما : قطعة غير مختارة بطريقة واعية نافعة للتلميذ ، ويتضح من هذا النوع أن فائدة المحتوى ضئيلة ، كما أن قواعد الإملاء التى تهدف القطعة إلى تعليمها للتلاميذ قد تكون منعدمة ، أو لا صلة لها بمقررات الصف الدراسى ، وقد تتعرض لقواعد مختلفة بشكل لا يساعد على سهولة التعلم ، ويوصى بعدم وضوح الهدف من اختيارها لدى المعلم والمتعلم ، ما يجيز القول بأن التلميذ الذى يتعرض لهذا النمط الإملائى قد تتعدد أخطاؤه الإملائية ، وتتنوع نتيجة لذلك ، أما النوع الثانى من نمط القطعة فهو قطعة منتقاة بطريقة واعية نافعة للتلميذ . ويظهر من هذا النوع أن القطعة تعلم القواعد الإملائية بطريقة منظمة كما وردت فى المناهج الدراسية الخاصة بكل صف دراسى . حيث تتعرض لتعليم نوع واحد من القواعد الإملائية ، أو أنها تتعرض لما سبقت دراسته من دروس الإملاء .

ونمط القطعة يحقق بذلك بعض أغراض تدريس الإملاء ، حيث يرتبط بمقررات الإملاء فى كل صف دراسى .. ويصل الإملاء بفروع اللغة الأخرى ، كما أنه يساعد على تحقيق أهداف تربوية سلوكية مفيدة كالصدق فى القول ، وإتقان العمل . وحب الوطن ، والتعاون ، والصبر ، والشجاعة ، ونمط القطعة المنتقاة

---

(٣٧) وزارة التربية والتعليم : مناهج المرحلة الابتدائية ، الجهاز المركزى للكتاب الجامعى ١٩٨٢ .

بشكل جيد واضح الغرض ، سلوك من شأنه أن يدرب التلميذ على حسن الاستماع إلى مايمليه معلمه ، وأن يجعله يفكر كى يتذكر صور الكلمات التى سبق أن تدرب على كتابتها أو قراءتها أو سماعها . وأن يلاحظ صورة ما يكتبه ، وأن يستوثق بنفسه من صحتها ، كذلك تساعده على أن يتدرب على تحليل صور ومعانى ما يكتبه بوضعه الرموز اللفظية للمعانى ، وأن يركب صور ما يكتبه ومعانيه عندما يربط الرموز اللفظية بعضها ببعض ، وبوجود علاقة عامة بين معانيها الجزئية ، ويدرك مفهوم الكلام ومقاصده نتيجة لهذا التركيب ، ونمط القطعة الجيدة الواضح غرضها سلوك من شأنه أن يدرب التلميذ على أن يستنبط الأحكام العامة . ويصور أحكاما ذاتية بخصوص مايكتب . كما يساعده فى التدريب على التفكير السليم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل ، والخير من الشر ، ومما يساعده فى حل المشكلات . كما يدربه هذا النمط على الكتابة السريعة الصحيحة ، وتلك مهارة نفس حركية .

ويتيح هذا النمط من الأمالى للتلميذ الفرصة فى أن يتزود بالقدرة على الكتابة التى تساعده فى اكتساب الخبرات وتنمية المعارف . ويعتبر نجاح التلميذ العلمى متوقفا على مدى إلمامه بقواعد الكتابة الصحيحة ، وهذا النجاح العلمى يعتبر وسيلة هامة من وسائل إثبات الذات وتوكيدها واحترامها فى نظر نفسه ومجتمعه ، ويزود هذا النمط الإملائى التلميذ بحصيلة لغوية طيبة تساعده فى عمليتى الفهم والإفهام ، فالقدرة على التعبير عن النفس تساعد التلميذ على أن يخدم نفسه عندما يبين مطالبه وحاجاته ، مما يسهل له إشباعها ، ويحقق له الراحة والطمأنينة النفسية والاجتماعية ، علاوة على أنها تساعده على أن يخدم غيره بخبراته وإحساسه ، ومعنى ذلك أنها تعتبر وسيلة فعالة فى تطويره لنفسه ولمجتمعه .

كذلك فنمط القطعة الجيدة الواضح غرضها يدرب التلميذ على أن يفهم الأفكار الواردة فى القطعة الإملائية بما تتضمنه من قيم ومفهومات ومعلومات ، وبهذا يتأتى له أن يتصل بمجتمعه ، وأن يتفاعل معه ، وأن يتعرف بيئته مما يساعده على التكيف الناجح لها . هذا التكيف الذى نحتاج إليه فى مجتمعنا الذى تزداد حضارته نموا وتعقيدا يوما بعد يوم .

مما سبق يمكن القول إن نمط القطعة نمط جيد وصحيح ، إلا أن مما يضعف من جودته ورود قطع ضعيفة فى نوعية محتواها ؛ لعدم انتقاء المعلمين لها بشكل واع يحقق أكبر عدد ممكن من أهداف تدريس الإملاء فى المرحلة الابتدائية .

ثانيا ـ نمط الجملة : يقيس نمط الجملة مقدرة التلميذ فى كتابة مجموعة من الجمل المتباينة الواضحة فى معناها، والتلميذ هنا يتذكر صور الكلمات ويعرف أصول رسمها . ويأتى نمط الجملة فى المرتبة الثانية بعد نمط القطعة ، وبعض هذه الجمل قد اقتطع من كتاب القراءة والمحفوظات ، ولعل فى تدريب التلميذ على تذكر كتابة جمل قراءته يحقق الغرض المعرفى المنشود من تدريس الإملاء ، كما يحقق وحدة اللغة وتكامل فروعها والربط بينها ربطا يحقق الغاية من تعلمها فى تلك المرحلة الدراسية . وتجب العناية عند اختيار الجمل أو صياغتها بحيث تؤدى معنى واضحا مفهوما ؛ ذلك لأن من العوامل المؤثرة فى التعليم تنظيم مادة التعلم ، فالمادة التى يراد تعلمها متى كانت مفهومة منظمة ، ذات معنى ، كان تعلمها أسرع ، وكانت أعصى على النسيان ، واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها فى مواقف جديدة [٣٨]. أى أن مما يعين على فهم الجمل ، انتظامها فى وحدات طبيعية منطقية ، والربط بينها وبين غيرها من الجمل ، وأن تكون ذات معنى لدى المتعلم ، ويكون ذلك حين تتصل بميوله ، وترتبط بحياته ، وتشعره بأن لها قيمة بالنسبة له .

ثالثا ـ نمط الكلمة : يمكن القول بأن نمط الكلمة يقيس قابلية الطالب فى أن يكتب كلمات مفردة معينة يختارها المعلم . وقد جاء هذا النمط الإملائى فى المرتبة الثالثة من بين أنماط الإملاء ، وقد اتضح أن نمط الكلمة قد اعتمد اعتمادا كبيرا على كتاب القراءة والمحفوظات ، ومعنى ذلك أن الكتابة الصحيحة هنا تعتمد على مدى قابلية التلميذ فى أن يتذكر هذه المفردات ، وأن يعرف طريقة كتابتها .

---

(٣٨) أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس ، الإسكندرية ١٩٦٦ ص ٢٨٤ .

لكن التلميذ وإن درب على تذكر صور كلمات قراءته ، وحقق الهدف المعرفى المبتغى من تدريس الإملاء فإنه لا يحقق الأهداف المنهجية الخاصة بتدريس اللغة ، ولا يحقق طبيعة اللغة ؛ ولذا كان من الضرورى استخدام المفردات التى يراد التدريب عليها فى جمل تامة ذات معنى واضح ؛ كى يكون التلميذ قادرا على تذكرها وكتابتها كتابة صحيحة ؛ ذلك لأن الشيء لايتضح معناه إلا فى الملابسات التى تحيط به ، وأن الجزء لايمكن فهمه إلا فى صلته بالكل الذى يحتويه . فالكلمة تشتق معناها من الجملة التى تضمها ؛ لذا يتعين على المعلم ألا يكتفى بتقديم مادته فى شكل أجزاء متناثرة ، بل يحاول إدماج هذه الأجزاء فى وحدات كلية تيسر فهمها ، وتجعل لها معنى ، وذلك بالربط بين أجزاء المنهج جميعا ، والربط بين مادة الدرس وحياة التلميذ .

الفصل الثامن

الخط العربى

يتناول هذا الفصل تعليم الخط العربى فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، ويبين منزلته بين فروع اللغة ، وأهمية وأهداف تدريسه ، ومعايير الحكم على جودته ، وأسس تعليم الخط ، وطرق تدريسه ، ومعوقات تدريسه ، وبناء برنامج لتعليم الخط ، وقياس التقدم فى تعليم الخط ، والتدابير اللازمة للعلاج ، ونموذجا مقترحا لتخطيط درس من دروس الخط العربى .

وفيما يلى عرض لهذه الموضوعات :

أولاً – منزلة الخط من تدريس اللغة العربية :

الخط وسيلة مهمة من وسائل التعبير الكتابى ، وطريق الإفهام وتوصيل المعانى والأفكار إلى الغير فى دقة ويسر ، وفيه التزام بما تواضع عليه العلماء من أشكال هندسية محددة فى رسم الحروف ، وفى سبكها داخل الكلمات ، وفى وضع النقط ورسم الهمزات فى مواضعها ، والخط العربى قبل ذلك خطوط هندسية بديعة وبسيطة تزدان به المساجد والأبنية الإسلامية والأضرحة والمتاحف .

وللخط فى مدارسنا حصص اختصت به فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وله كراسات أعدت لتعليمه ، ومعلم يرشد ويوجه ويدرب ، بيد أن الملاحظة ترينا أنه كثيرا مايتخذ المدرسون حصة الخط لراحتهم ، أو يدمجونها مع حصة الإملاء فيتحول تدريس الخط إلى عمل شكلى يكمل فراغ الحصة . ويعبث

التلاميذ فى حصة الخط وهم واهمون أن الخط من الموضوعات غير المهمة التى لاتستلزم جهدا ، ونسوا أنه من مواد الدراسة الآلية التى تستدعى الممارسة بطريقة منظمة . وليس للمعلمين عذر فى الاستهانة به اكتفاء بالجهد الذى يبذلونه لتحسين نتائج التلاميذ فى المواد الأخرى ؛ ولأنهم لو علموا ماله من الفوائد العملية والتهذيبية لوجهوا إليه من عنايتهم مايناسب أهميته فى التربية .

فمعلو اللغة العربية بمدارسنا ليسوا على دراية كافية بقواعد الخط ، وليست لديهم القدرة على تعليمه فنيا ، وليسوا قادرين على تقديم المثل الجيد الجدير بالمحاكاة ؛ لذلك كان من الضرورى العمل على إعداد مدرس الخط إعدادا فنيا وتربويا ، وزيادة الدرجة المخصصة له ، وتحديد الأهداف المنشودة من تعليمه فى كل مرحلة تعليمية ، وتزويد التلاميذ بنماذج من كراسات الخط المناسبة لهم ، وتحديد الطرق الناجحة والمهارات اللازمة لتعليمه ، والأخطاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ . وبذلك كله ينهض تدريس الخط فى مدارسنا .

ثانيا : أهمية تدريس الخط وأهدافه :

تعليم الخط يعود التلاميذ صفات خلقية وتربوية مهمة ، يعلمهم التمعن ودقة الملاحظة عن طريق المضاهاة بين مايكتبونه والأصل ، ويربى عندهم قوة الحكم ، فإذا تربت اعتادوا الإذعان للحق ، وبتكرار الكتابة وكثرة الدربة يتعودون الصبر ، والخط يعلمهم النظافة ، ويعودهم سرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد والتحكم فى الكتابة . والخط مظهر جمال ينمى الذوق ، ويساعد فى تعلم التنسيق فى الكتابة ، ويساعد على الموازنة وسلامة الحكم والعدل فى التقدير ، ويعود النظام . وليس ثمة حاجة إلى بيان فضل الخط فى الحياة العملية ، فالقدرة على الكتابة من الأمور التى لايستغنى عنها إنسان ، وكلنا نعلم ماللخط الحسن من التأثير فى نفس قارئه . وذلك مثل :

— القدرة على تدوين الأفكار بطريقة منتظمة .
— فى تدريب التلاميذ على الخط تعويدٌ لهم على إجادة الكتابة وتنسيقها حتى يصبح الإتقان من عادتهم ، فيصدر عنهم من غير تكلف [illegible] .

— كسب المهارة اليدوية وتنمية الإدراك البصرى لأشكال الحروف والكلمات .
— تكوين كثير من القدرات الفنية والعقلية ، كإدراك الجمال ، وصحة الحكم ، ودقة الملاحظة ، وقوة الانتباه ، وصدق الموازنة ، وحسن الذوق .
— تكوين كثير من العادات الحسنة ، كالنظام ، والدقة ، والنظافة ، وحسن الترتيب ، والصبر .

وترمى المدرسة دائما فى العملية التعليمية إلى تحقيق الأهداف التى يمكن لكل فرد أن يحققها ؛ ولهذا فأهداف تعليم الخط ومستوياته التى يراد الوصول إليها تأخذ فى الاعتبار أن التلاميذ – بل الناس جميعاً – يستعملون الكتابة فى أعمالهم وفى حياتهم اليومية .

ومن هنا كانت **أهداف تعليم الخط العربى فى الحلقة الثانية من التعليم الابتدائى تتمثل فيما يأتى :**

— الكتابة بحروف وكلمات يتميز بعضها من بعض من حيث الشكل والنقط ، بحيث يسهل على أى قارئ ، أن يقرأها بلا تعثر أو خطأ .
— الكتابة المتسمة بالنظام فى وضع كلماتها ، بعضها بجانب البعض الآخر ، بحيث تسير السطور الكتابية مستقرة بلا تعرج وإن لم تكن على قرطاس مسطر .
— النسق المتحد حرفا وكلمة فى المكتوب الواحد ، بمعنى ألا تتأرجح كلماته وحروفه بين الصغر والكبر أو الضخامة والضآلة أو ما إلى غير ذلك .
— عدم البعد عن المعتاد فى رسم المكونات الخطية كالزوايا ، والمنحنيات ، والدوائر ، فتميل الخطوط الأفقية إلى أسفل فى الخط الرقعة مثلا ، وكذلك تقصر الخطوط الرأسية .

ثالثا – معايير الحكم على جودة الخط :

من المعايير التى يمكن أن تستخدم فى الحكم على جودة الخط : وضوحه ، وجماله ، وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة فى الكتابة .

فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لايجعل لِلَّبْسِ محلا ، وعلى مراعاة

التناسب بين الحروف طولا واتساعا ، وعلى البعد بين الكلمات فى مسافات ثابتة ، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف ، وتطبيق أصول الكتابة السليمة فى وضع النقط والهمزات ، ومراعاة حجم الحرف وكيفية اتصاله بغيره ، وبيان أجزائه ، وميله واستقامته ، وطوله وقصره .

ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة وانسجام الحروف ، وتناسق الكلمات فى أوضاعها وأبعادها .

أما السرعة وإرسال اليد فتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم ، وتختلف باختلاف الأعمار ، والغرض من الكتاب والدافعية ، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ، ووضع الورقة على المكتب ، وإمساك القلم ، والاتزان الانفعالى للكاتب ، وسلامة الحواس .

وغنى عن البيان أن وضوح الخط قيمة ينبغى أن نغرسها فى كل متعلم ، أما جمال الخط فيجب أن ينمى عند الموهوبين فى الخط .

رابعا – أسس تعليم الخط :

بدأ الاهتمام فى تعليم الخط بالناحية الجمالية ، وظهرت كراسات وأقلام لتعليمه ، ثم درست الحركات العضلية على اعتبار أن الوصول إلى السلامة والسرعة فى الكتابة تتم عن طريق الحركة الحرة المترابطة لجميع أجزاء الجسم التى تشترك فى عملية الكتابة . واستعملت الكلمات والجمل لاستثارة دوافع المتعلمين إلى الكتابة ، ولجعل الخطوات التى تتضمنها عملية الكتابة ذات معنى . وقد أثر بعض التربويين من أمثال دكرولى ، ودوترنز ، وفريمان ، وفرانيت فى إدخال كثير من التغييرات فى برامج تعليم الخط وجعلها أكثر ملاءمة لخصائص المتعلمين وحاجاتهم ، فدوترنز يهتم بالمتعلم ، فكتابة الشخص علامة على شخصيته ، وفرض نمط موحد على الجميع فيه إغفال للفروق الفردية ، وتعليم الحروف يتم فى اتصال بعضها ببعض ، وينتقد استعمال خطوط مستقيمة فى تمرين تمهيدى . ويرى فريمان أن الهدف من تعليم الخط هو التعبير عن المعنى ، وارتباط الخط بالمعنى يجعله شيئا مختلفا عن الحركات فى حد ذاتها أو المعنى فى حد ذاته .

وأصبحت الأفكار المطروحة هى أن الطريقة التى تستخدم فى تعليم الخط ينبغى أن تتلاءم وقدرات الطفل وحاجاته ، كما أن الفروق فى التحكم العضلى للأطفال تؤثر فى إتقان مهارات الخط ، وأن أدوات الكتابة نفسها لاتناسب الجميع بدرجة واحدة ، وأن تدريس الخط يجب أن يكون فرديا للتفريق فى المطالب تبعا لقدرات التلاميذ ، وللعناية بالإرشاد الفردى فى التعليم ، وأن تحليل الأخطاء وتصحيحها طريقة من طرق هذا الإرشاد ، وأن الملاءمة بين موضع اليد والحركات وتكييفها لخصائص الفرد طريقة أخرى . ومعنى ذلك أن تعليم الخط عملية محورها المتعلم ، وأن التمرينات الإعدادية ضرورية فى رياض الأطفال حيث الألعاب البسيطة اليدوية ، والرسم ، وعمل النماذج ، والحركة الحرة على السبورة ، وتتبع كتابة الاسم على الرمل .

ويبدأ تعليم الخط فى الطرق الحديثة بالكلمات والوحدات الكبرى بدلا من الحروف ؛ لأن هياكل الحروف تختلف اختلافا كبيرا ، والأطفال يجدون صعوبة فى تذكر تفصيلات الحروف ، وأن البدء بالكل أى الكلمات له معنى ويؤدى إلى مزج الحركات المنفصلة ، كما تراعى الطرق الحديثة البدء باستعمال الأشكال البسيطة ، وتعنى هذه الطرق بِنُمُوٍّ حركة الكتابة التى تتمثل فى : الوحدة ، والاستمرار ، والانتظام ، وشكل الحركة ، والتدريب على الخط ينبغى أن يستمر طوال المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، حتى يمكن التوصل إلى كفاية معقولة فى شكل ناضج من الخط ، ذلك أن تغيرات تطرأ على الكتابة أثناء البلوغ ، كما يحدث للصوت ، وهو مايؤيد ضرورة الاستمرار فى الإرشاد والتوجيه فى تعليم الخط خلال المرحلة الإعدادية .

وقد كشفت المناقشات التى دارت فى ميدان تعليم الخط عن **مبادىء تحظى بقبول كبير بين المعلمين هى :**

— المتعلم هو مركز الانتباه الرئيسى ، وطرق التعليم ينالها كثير من التعديل والملاءمة نتيجة للفروق الفردية .
— المتعلمون يزودون بتدريب تمهيدى لزيادة استعدادهم للكتابة إذا لزم الأمر .

ـــ خبرات الكتابة الأولى تميل إلى أن تبنى على الكلمات بدلا من عناصر الكلمات .

ـــ تفضيل استعمال شكل أسهل من أشكال الكتابة بدلا من الكتابة المتصلة خلال السنوات الأولى من الدراسة .

ـــ المهارة فى الخط تنمو ببطء نتيجة لعاملين : النضج والتمرين .

ـــ وَضْعُ اليد ينبغى أن يكون بحيث تستطيع أن تسير الحركة من حرف إلى حرف يليه ، ومن كلمة إلى كلمة تالية فى سلاسة ويسر . ويتحقق ذلك بملاحظة مبدأ الاحتكاك الذى يتضمن حركة الذراع والحركة المدارية لليد على الرسغ ، والأصابع معتمدة اعتمادا خفيفا على القلم .

ـــ هناك حصص خاصة للتمرين على الخط ، فالكتابة تكون رديئة عند استعمال الطريقة العرضية .

ـــ الوقت المخصص للتدريب على الخط وحده لايساعد على سرعة التحسن ؛ فالدوافع ، واستعمال الطرق الفعالة ، وتحليل الأخطاء كلها أمور تسهم فى هذا التحسن .

ـــ استعمال الأقلام ذات الرءوس الكرية بدلا من الأقلام الرصاص بعد المرحلة الأولى بشرط أن يكون حجم القلم مناسبا ليد الطفل . والقلم الحبر أو الجاف يحرر الكاتب من استعمال الأقلام الرصاص .

ـــ الكتابة باليد اليسرى مثل الكتابة باليد اليمنى . فلا يصح إرغام الطفل الأعسر على الكتابة باليد اليمنى . فالتغيير القهرى يؤدى إلى الخط الردىء . أما إذا لم تكن المفاضلة قد تمت نهائيا بين اليدين فمن الأفضل تعليم الطفل أن يستخدم يده اليمنى . وحينما يستخدم اليد اليسرى فينبغى أن يعكس وضع الورقة على الدرج ، أى ينبغى أن تمال قليلا إلى اليمين . وبهذا الزاوية يمكن للأعسر أن يكتب بشماله فى يسر .

خامسا ـــ طرق تعليم الخط :

قبل الحديث عن طرق تدريس الخط نود أن نشير إلى أننا لسنا من أنصار التعليم بطريق المصادفة . بمعنى أن تدريس الخط يحتاج إلى وقت محدد يخصص لتعليمه ،

وأنه لايكفى أن نترك التلميذ يكتسبه من خلال تفاعله فى المواقف الطبيعية فتعليمه يحتاج لأن يخصص له مقرر يدرسه ، وأن تحدد له أسس وطرق لتدريسه ، وأن يعد له المعلم القادر على تدريسه ، وأن تعد له الوسائل المعينة . وقبل ذلك كله يجب أن يكون لكل مرحلة تعليمية أهداف لتعليم الخط بل فى كل صف دراسى كذلك .

وطرق تعليم الخط التى نشأت فى خلال السنوات الأخيرة كانت نتيجة لِكُلٍّ من تَغَيُّرِ المفاهيم التى تتعلق بالأغراض الرئيسية للتعليم المدرسى والبحث العلمى فى نمو الطفل من ناحية ، وسيكولوجية التعليم من ناحية أخرى . فمنذ عام ١٩٠٠ م حدثت تطورات عديدة فى طرق التدريس وفى الأساليب المستخدمة فى تعليم الخط ، وقد كان لكل طريقة من هذه الطرق مميزاتها وعيوبها وأنصارها .

وهنا نسرد سردا موجزا لأهم هذه الطرق [١] .

١ - طريقة تجزئة الحرف :

فى هذه الطريقة يكون الحرف الواحد هو محور الاهتمام ، وذلك بأن يُجَزّا إلى أجزاء متعددة ، ويدرس كل جزء منها على انفراد حتى يدرك التلميذ أجزاء الحرف موضوع الدرس ، ويدرك كل الخطوط الأساسية التى يتألف منها الحرف ، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة التدريب ، وهى عبارة عن التدريب على أجزاء الحرف الذى درس ..

ـــ ولهذه الطريقة عيوبٌ كثيرة ، أهمها أنها لاتثير حماس واهتمام التلاميذ للكتابة ؛ إذ أنها لاتشجع التلميذ على استخدام الحرف أو أجزائه فى كتابة الكلمات أو الجمل .

---

(١) وزارة التربية والتعليم : الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية للصفين الرابع والخامس بدور المعلمين والمعلمات ، القاهرة ، الأهرام ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٠٦ - ١٠٧ .

٢ - طريقة الحـرف :

فى هذه الطريقة يكون الحرف هو الأساس الذى يقوم عليه التدريس والتدريب ، وتقدم هذه الطريقة للتلاميذ على عدة أنماط مختلفة هى :

(أ) تقدم الحروف إلى التلاميذ بترتيب عرضها فى كتب القراءة المقرزة .

(ب) تقدم الحروف إلى التلاميذ بترتيب الهجاء (أ - ب - ت - ث - ج - ح)

(جـ) تقدم الحروف فيها إلى التلاميذ بترتيب الحروف المتشابهة فى هيئتها وفى رسمها مثل تقديم حرف (ص) مع حرف (ض) ، وحرف (ظ) مع حرف (ط) .. وهكذا ، وفى الأحوال الثلاثة السابقة الذكر وبعد تعلم التلاميذ لعدد كاف من الحروف التى أتقنوا رسمها ، تكتب هذه الحروف كأجزاء من الكلمات .

ولهذه الطريقة عيوبها المتعددة ؛ إذ أنه من الصعب استثارة اهتمام وانتباه التلاميذ فيها ؛ لأن التعلم فيها يتم عن طريق كتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة ، مما يقتل دوافع وحاجات التلاميذ للكتابة ، كما أن الحرف إذا كتب منفردًا يتأثر بدرجة كبيرة بما يسبقه وما يليه من حروف ، ولايخفى ما فى هذا من التزام الموافقة فى المراحل الأولى للتعليم .

٣ - طريقة الكلمة :

وفى هذه الطريقة تكون البداية التعلم فيها هى وحدة الكلمة أو الجملة القصيرة التى يحتاج التلميذ إلى كتابتها مثل اسمه وعنوانه أو تاريخ اليوم .. وفيها يجد التلميذ الدافع لبذل الجهد ومواصلة التدريب المستمر ، سواء داخل المدرسة أم خارجها ، كما أنها تفتح باب ممارسة الخط للتلميذ ؛ إذ إنه يحتاج إلى كتابة العديد من الكلمات ، والجمل التى يصادفها فى يومه الدراسى أو يومه العادى خارج أسوار المدرسة ، كما أن هذه الطريقة تستطيع تقديم حروف جديدة فى كلمات جديدة يمكن التعرف عليها عن طريق التحليل .

وعلى كل ــ ومهما اختلفت طريقة التدريس المستخدمة فى تعلم الخط ــ فإن طريقة تدريس الخط يمكن أن تنفذ من خلال أسلوبين هما :

الأول : ويمر بالخطوات التالية :

(أ) ينبغى أن يعد التلميذ قبل الحصة كل مايلزمه فى أثناء الدرس من قلم وكراسة وأوراق .

(ب) يكتب المدرس النموذج الخطى المراد تدريسه والذى يتمثل فى مَثَل ، أو بيت من الشعر ، أو آية قرآنية ، أو حديث شريف ــ على السبورة .

(جـ) يتناقش المدرس والتلاميذ فى المعنى العام ومعنى المفردات الواردة فى السطر المكتوب ، ثم يشرح لهم المدرس طريقة كتابة الحروف الواردة فى المثال الذى أعده شرحا مبينا أجزاءه ، وطريقة تأليفها ، واتصاله وانفصاله ، ويجب أن يشتغل كل التلاميذ بكتابة المثال فى آن واحد .

(د) ينبغى أن يطالب التلاميذ باستعمال أعينهم وعقولهم قبل الكتابة وفى أثنائها لابعدها فقط ، وليعلم أن لليد فى درس الخط عملا لايقل أهمية عن عمل العين .

(هـ) يحسن فى البدء تكليف التلاميذ أن يجسلوا جِلْسَةَ الكتابة ، فإذا اعتادوا الجليسة استغنى فيما بعد عن الأوامر ، وعلى المدرس ملاحظة الجِلْسَة السليمة ، وكيفية إمساك القلم ، ووضع الكراسات على المكتب ، طوال الحصة لا فى أولها فقط .

(و) إذا ابتدأ التلاميذ الكتابة مر عليهم المدرس لتوجيههم ، ويفضل أن يبدأ التلاميذ بكتابة السطر الأخير كى يكون المثال دائما أمام أعينهم ليحاكوه .

(ز) على المدرس أن يصحح على الفور كل خطأ يقع نظره عليه ، فإذا كان الخطأ خاصا بِفَرْدٍ صححه له فى كراسته ، وإن كان عاماً أرشد الجميع إلى إصلاحه على السبورة .

(ح) إذا وجد من الحروف مالا يستطيع التلميذ تحسينه إلا بالتدريب على كتابته مرات كثيرة حسن أن يكون ذلك فى كراسات الأعمال اليومية ، ويجب ألا يشوه الكراسات بتصحيحه الكثير ، وعليه بعد ذلك أن يذيل كل درس بالدرجة أو التقدير المناسب .

أما الثانى فيسترشد بالخطوات التالية :

(أ) يقسم المدرس السبورة إلى قسمين : أحدهما للنموذج ، وثانيهما للشرح والتحليل ، ويطلب من أحد التلاميذ النابهين قراءة النموذج ، ثم يتناقش معهم فى معناه ومعنى مفرداته فى يسر وبساطة .

(ب) يبدأ المدرس فى رسم الحروف أمام تلاميذه ، ويطالبهم بملاحظته فى أثناء كتابته على السبورة ، ويستحسن أن يستخدم المعلم الطباشير الملون لبيان أجزاء الحروف الأفقية والرأسية والدائرية ، وتحديد اتجاهاتها ، وإخراج بعض التلاميذ إلى السبورة للمحاكاة على أن يلاحظ التلاميذ زميلهم ، ويحاولوا تقليده فى أوراق خاصة بهم أو على السبورة ما أمكن ذلك .

(جـ) يمر المدرس بين الصفوف ؛ ليرشد كل تلميذ إلى مواطن خطئه ، فيكتب له الصواب بلون يغاير لون كتابته ، على أن يبرز الخطأ فى الحروف موضوع الدرس . أما الخطأ الشائع فيعالج أمام التلاميذ على السبورة .

(د) يضع المدرس الدرجة أو التقدير المناسب لكل تلميذ ،ويجوز ان يمنح التلميذ درجتين أمام سطرين من كتابته .

سادسا – معوقات تدريس الخط :

هناك معوقات تعوق تدريس الخط العربى مما يؤدى إلى عدم الاهتمام به . وبالتالى إلى عدم التدريب على مهارته لإتقانها بدرجة معقولة . وتتمثل هذه المعوقات فيما يلى : [٢].

---

٢ – عبد الشافى أبو رحاب : بناء وتجريب برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربى الرقعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ـــ رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية بأسوان ، ١٩٨٧ .

١ – معوقات تتعلق بالتلميذ :

ان التلميذ ليس لديه الفهم الكافى لأهمية الخط العربى فى الاستخدامات اليومية المتعددة ، ولا يعرف قواعده وأسسه ، بالإضافة إلى قلة الدافع لديه لإتقان مهارة الخط ، وعدم معرفته للعادات السليمة للكتابة لممارستها أثناء كتابته ، وأخيرا ضعف بعض التلاميذ فى القدرة على القراءة والكتابة .

٢ – معوقات تتعلق بالمعلم :

وتتلخص هذه المعوقات فى إهمال المعلم لحصة الخط العربى وتحويلها إلى تدريس الإملاء ، واستغلالها فى بعض الأحيان فى أغراض أخرى كالراحة أو تصحيح الكراسات ، بالإضافة إلى عدم الالتفات لمهارات ومعايير الخط العربى ، وعدم اهتمامه بميول وحاجات ودوافع التلاميذ عند تدريس الخط ، كما أنه لايراعى التنويع فى تنظيم حصة الخط ، مما يؤدى إلى ملل وسآمة التلاميذ ، بالإضافة إلى عدم قدرته على خلق المواقف الوظيفية اللازمة للكتابة ، وبالتالى لايوضح القيم الجمالية من كتابة الخط بطريقة جيدة .

٣ – معوقات تتعلق بطريقة التدريس :

طرق التدريس المستخدمة فى تدريس الخط العربى لاتستخدم الوسائل المناسبة والمعينة على التعلم ، كما أنها لاتتيح الفرص أمام المتعلمين لممارسة مهارة الخط المراد تعلمها والتدريب عليها ، بالإضافة إلى أنها لاتحقق الفاعلية وجذب الانتباه ؛ إذ أنها لاتعتمد على تكوين الأساس النظرى قبل التدريبات العملية حيث تعتمد على الآلية فى الكتابة ، ولاتهتم بدوافع وحاجات وميول التلاميذ الكتابية والخطية ، وبالتالى فإنها تخضع لفلسفة اختبارية لا فلسفة تعليمية .

٤ – معوقات تتعلق بالمقرر الدراسى :

الأمشاق الخطية المستخدمة لاتناسب ميول وحاجات التلاميذ ؛ إذ أنها لاتتضمن الجوانب الجمالية التى تثير حب التلاميذ للخط العربى ، كما أنها لا تتدرج

مع مراحل نمو التلاميذ من حيث مهاراتهم الخطية ، وأن الوقت المخصص لتدريس مهارة الخط لايكفى للتدريب المناسب عليها ، وأن المقرر الدراسى يخضع لذاتية المعلم فى التصحيح دون مقاييس موضوعية .

٥ – معوقات تتعلق بالنشاط المدرسى :

لايتيح النشاط المدرسى الفرص الحقيقية أمام التلاميذ لاستغلال مواهبهم ومهاراتهم الخطية ، بالإضافة إلى عدم اهتمامه بمعارض الخطوط فى المدارس ، مما يقلل قيم الخط الجمالية وأهميته بالنسبة للتلميذ ، كذلك عدم وفرة المتخصصين فى توجيه الخط العربى داخل مجالات النشاط المدرسى .

٦ – معوقات تتعلق بوسائل التقويم :

اختبارات الخط المستخدمة فى التقويم لاتخضع لمقاييس الموضوعية ، وبالتالى التقويم لايتسم بالشمول لجميع المهارات الخطية والعادات السليمة للكتابة ، بالإضافة إلى عدم استخدام اختبارات أو بطاقات لتعرف مدى إتقان التلاميذ للمهارة الخطية وقياس مدى التقدم الذى يحرزونه ، كما أن وسائل التقويم المستخدمة لاتركز على كل الأهداف المقيسة ، ولاتراعى الفروق الفردية بين مستوى التلاميذ ودرجة إتقانهم لمهارة الخط . وأخيرا عدم ارتباط تقويم الخط العربى بالمناشط الكتابية ، سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها .

سابعا : بناء برامج لتعليم الخط :

بناء برنامج لتعليم الخط يتجه إلى تحقيق هدفين أساسيين ؛ إذ ينتظر منه أن يساعد على التقدم السريع فى القدرة على الكتابة بوضوح قابل للقراءة ، وبسرعة معقولة . ويجب أن يتم ذلك عن طريق مناشط هادفة تنتزع الجهد السخى والتعاون الكامل ، وفوق ذلك يجب ان نشجع الاستخدامات المختلفة للخط ، حتى يتم الوصول إلى أعلى مايمكن توقعه من كل طفل فى مناشط الكتابة جميعها . وينبغى أن يتم التدريب ملائما لمستوى نضج التلاميذ ، وقدراتهم ، واهتماماتهم

واحتياجاتهم الحقيقية ، كما يجب أن يستبق ويتوقع احتياجات المستقبل وأن يعد لها . وعلى ذلك فإن برامج الخط يجب أن تنتظم فى مراحل ثلاث هى : الاستعداد للخط ، وتعلم الكتابة ، وإتقان أسلوب أكثر نضجا فى الخط . ويمكن عرض ذلك كمايلى :

المرحلة الأولى : التمهيد للخط :

وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة الاهتمام بتعلم الكتابة بين الأطفال وإعدادهم لاكتساب الأساليب المطلوبة بعد جهد معقول . ويجب أن تمارس هذه المناشط التمهيدية أثناء فترة ماقبل القراءة ، وذلك حتى يبدأ التدريب على الكتابة والقراءة فى وقت واحد تقريبا .

المرحلة الثانية : تعلم الكتابة :

وتهدف المرحلة الثانية إلى تنمية المهارة الأساسية اللازمة لمناشط الكتابة البسيطة ، وإثارة الوعى بعدد متزايد من المواقف يساعد فيها الخط على تحقيق غايات مطلوبة ، والمساعدة فى التنمية المنظمة للاتجاهات والمهارات المطلوبة ، ومساعدة التلاميذ على تخطى العقبات فى تعلم الكتابة عن طريق الدراسة الدقيقة لأخطائهم ومتاعبهم ، وتشجيع التلاميذ على استخدام الكتابة فى الوفاء بالاحتياجات الشخصية كمعين على التعليم ، وكوسيلة للتعبير عن الذات ، وتأهيل التلاميذ لمراحل أعلى من مراحل النمو فى استخدام الخط . ويكن تحقيق هذه الأهداف فى السنتين الأوليين من الدراسة الابتدائية .

المرحلة الثالثة : إتقان أسلوب ناضج للخط :

وتهدف المرحلة الثالثة إلى مساعدة التلاميذ على اكتساب أسلوب الخط الناضج الشائع فى بيئتهم ، وتنمية الاهتمامات ، والاعتداد المتزايد ببلوغ نوعية جيدة من الخط ، وتنمية الاتجاهات والمهارات المطلوبة لوضوح الكتابة بما ييسر قراءتها وبسرعة معقولة ، واكتشاف أسباب تخلف التلاميذ فى إحراز تقدم فى الخط ،

واستخدام أساليب العلاج الضرورية ، وتشجيع التلاميذ فى ممارسات الخط المختلفة .

أما أهم المبادىء ، العامة التى يمكن للمعلمين الاسترشاد بها فى دروس تعليم الخط فهى :

— يتعرف التلاميذ جيدا رسوم الحروف قبل البدء فى المران على الخط .
— تبدأ الكتابة فى موقف مفعم بالغرضية والمغزى بالنسبة للمتعلم .
— لايلزم فى المراحل المبكرة أن نكلف التلاميذ كثيرا من المطالب ، بل نتركهم ينقلون ما على السبورة من نماذج دون أية مساعدة .
— تضاف مناشط الكتابة الحرة فى فترات تدريب خاصة وقصيرة ؛ لتكوين المهارات الأساسية اللازمة للخط .
— يتحكم مبدآن فى اختيار المواد التعليمية التى تستخدم فى التمرين ، فهى تركز الانتباه على تلك الوحدات التى تستدعى التحسين ، كما يجب أن تكون ذات مغزى بالنسبة للتلميذ .
— يجب الاهتمام بالإدراك الحسى الواضح للكلمات والحروف المطلوب رسمها حتى يتم رسم الانطباعات الواضحة من خلال القنوات الحسية المختلفة .
— تلزم بعد ذلك كله المراجعة المتكررة المنظمة لمختلف ملامح الخط وسماتها بهدف الوصول إلى مستوى الاستيعاب المطلوب ، ويمكن إنجاز بعض ذلك فى حصص المران .

ثامنا — قياس التقدم فى تعلم الخط :

كان المعلمون دائما يقيسون التقدم فى تعلم الخط بالأحكام الشخصية ، كذلك قاموا بجمع عينات من كتابات الأطفال ، وعن طريق مقارنة العينات التى قدموها فى مناسبات مختلفة استطاعوا أن يقارنوا التقدم الذى أحرزوه . وأعدوا مقاييس موضوعية يمكن أن يطبقها المعلمون بطريقة موحدة تقريبا . وكانت الصفتان الأساسيتان اللتان تقيسهما هذه المقاييس هما : السرعة والجودة .

وتقاس سرعة الكتابة عادة بعدد الحروف التى تكتب فى فترة زمنية معينة وتكون المادة المكتوبة شيئا حفظه التلاميذ حفظا تماما ، أو شيئا يعرفونه معرفة تجعل الكتابة متصلة فى أثناء فترة الامتحان . وينبغى أن يبذل كل جهد ؛ لكى يتجنب فى الكتابة الوقفات التى ترجع إلى التفكير فيما يكتب أو إلى محاولة استرجاع الكلمة أو الجملة التالية . والحد المستعمل عامة لفترة الاختبار هو دقيقتان ، ومن المهم أن يبدأ التلاميذ وينتهوا عند إعطاء إشارات البدء والانتهاء تماما . وعند نهاية الاختبار يحصى عدد الحروف التى كتبت . وكقاعدة تكون الدرجة عبارة عن عدد الحروف المكتوبة فى الدقيقة .

وتقاس نوعية الخط قياسا موضوعيا عن طريق استخدام ميزان الخط . وهذا يتكون من سلسلة من العينات مرتبة ترتيبا تصاعديا حسب قيمتها ، وأول مقياس من هذا النوع نشرة ثورندايك ١٩١٠ [٣] وكان من المقاييس التى نشرت مقياسان أساسيان : أحدهما أعده فرنانديز هوبرتا ، والثانى أعدته المدرسة الخاصة للإرشاد والكفاية النفسية بفالنسيا ، وهناك مقياس خاص أعد لقياس نوع خط الكبار ونشرته مؤسسة راسل وسيج منذ أوائل سنة ١٩٢٠ .

وقد اتبع المسئولون عن ميزان الخط طريقة سهلة نسبيا . فقد اختاروا ٣٥ عينة كتابة ممثلة من بين كتابات قدمها ٢٣٣٠ تلميذا . ثم سألوا ١١ معلما أن يقدروا هذه العينات من الردىء إلى الجيد على أساس التفضيل . وحسبوا متوسط التقديرات المتعددة المعطاة ، واعتبروها فهرسا لجودة كل عينة . وعن طريق استخدام تكنيك الجودة لكاتل حددوا ترتيب الأفضلية . وبِأَخْذِ عينة وتَرْكِ عينة استطاعوا أن يكونوا اختبارين .

وعند استعمال ميزان الخط يضع المعلم عينة الكتابة المراد الحكم عليها مقابلة لأحسن عينة فى الميزان ، وبعد هذا تحرك العينة أمام عينات الاختبار ، حتى توجد العينة التى يظهر أنها مماثلة للعينة المراد الحكم عليها . وتكرر نفس الطريقة ، مبتدئين بأردأ العينات فى الميزان ومتحركين نحو أحسن العينات . وحينما نصل إلى اتفاق

---

(٣) وليم س . جراى : المرجع السابق ص ص ٣٢٤ – ٣٢٧ .

بين الطريقتين تختار الدرجة الخاصة بالعينة المختارة على أنها درجة العينة المراد الحكم عليها . ومن المستحسن عادة أن نحكم على عينة من ثلاثة اختبارات منفصلة المناسبات قبل أن نصل إلى حكم نهائى .

لاشك أن الرأى الشخصى يتدخل فى استعمال ميزان الخط . فلن يتفق اثنان دائما على الدرجة التى تعطى لِعَيِّنَةٍ مُعَيَّنَةٍ من عينات الكتابة . ولكن التجارب قد دلت على أن استعمال الميزان « يؤدى إلى نتائج أكثر ثباتا من النتائج التى يضعها المعلمون دون ميزان ، وأن التدريب على استعمال الميزان من ثبات الدرجات » .

واستعمال المقاييس الموضوعية للسرعة والجودة فى الخط يتيح الفرصة للقيام بعدة دراسات مثل : التقدم الحالى والحاجات الحالية للأفراد ، والمستويات التحصيلية للفصول ، والمدارس والمناطق المختلفة ، ومزايا الطرق المختلفة لتعليم الخط ، وغير ذلك من المشكلات التى تنشأ من برامج الخط .

تاسعا – تدابير تشخيصية وعلاجية :

كان المعلمون دائما يدرسون بعناية كبيرة طبيعة الصعوبات التى يواجهها الأطفال والكبار فى تعلم الكتابة ، وعلى أساس الحقائق التى يكتشفونها يقدمون الإرشاد اللازم ، وقد حدث تقدم كبير فى عمل طرق لبلوغ هذه الغايات على نحو أتم وأكثر موضوعية .

منذ سنة ١٩١٥ توصل فريمان إلى عمل ميزان تحليلى للحكم على الخط . وهو يشتمل على عينات تمثل درجات مختلفة من الجودة من حيث خمسة عناصر ، وهى : وحدة ميل الخط ، التزام السطر ، اتساع الخطوط ، شكل الحروف ، والمسافات . ويستطيع المعلم باتباع التعليمات التى تصاحب هذا الميزان أن يتعرف الأخطاء العديدة التى يقع فيها الفرد . وعلى أساس هذه الحقائق يمكن أن يوضع برنامج سليم للتغلب على كل منها على حِدَةٍ .

وهناك وسيلة ثانية يستعان بها على معرفة نواحى الضعف عند الأفراد وحاجاتهم ، وهى بطاقة رقمية لقياس الخط ، وهى توجه الانتباه إلى النواحى الآتية فى الكتابة : ثقل الخط ، الميل ، التزام السطر ، المسافات بين الخطوط ،

الكلمات والحروف ، النظافة ، وتكوين الحروف . وباستعمال هذه البطاقة يمكن عمل دراسة مفصلة للحاجات الفردية وطرق التعليم المناسبة .

وقد كانت الصعوبات الخاصة التى يلقاها التلاميذ فى تعليم الخط توضح دراسة الاختصاصيين فى عدة بلاد . فقد وجدت ماريا مونتسورى ، نتيجة لتجارب المتعلمين البطاء فى إيطاليا ، أن الإعادة على الحروف فى الهواء وفى أشكال خاصة ذات قيمة كبيرة . وقام بونيس بدراسات على الأطفال المتأخرين فى فرنسا ، وفيهم العسر وذوو الأمراض الكلامية .

ولكى يساعدهم على أن يعرفوا الحروف وأشكالها المختلفة معرفة تامة وضع سلسلة من طرق التعليم الهجائية التى جعلها من أبسط وأشوق وأفضل مايمكن . فقد طبعت الحروف على خرائط كما طبعت معها الصور والكلمات التى تمثلها . وكانت كل كلمة من هذه الكلمات تبدأ بالحرف الذى يراد تعلمه . وعن طريق أساليب اللعب المشوقة تكون ارتباطات بين الحرف ، وصوته ، والشىء الذى يمثله .

وقد وجدت مدام بوريل مسيونى ، نتيجة لدراسات واسعة للأطفال الذين يجدون صعوبة فى تعلم القراءة ، أن الأطفال الذين فشلوا فى تعلم القراءة بسهولة بسبب التوجيه الخاطىء (أى ترتيب الحروف وموضعها الصحيح) يجدون صعوبة أيضا فى تعلم الخط . وقد قدم عدد من الباحثين تقريراتهم عن قيمة تمرينات الإعادة فى التغلب على هذا العيب . وقد وجدت مدام بوريل ميسونى أيضا أن صعوبات الكتابة قد تكون راجعة إلى مقدار الترابط الحركى وغيره من الاضطرابات الجسمية العصبية التى كثيرا ما تستدعى الاستعانة بالاختصاصيين فى علاجها .

عاشرا – نموذج لتدريس الخط العربى الرقعة : [1]

التاريخ :

الحصة :

---

(١) عبد الشافى أبو رحاب . المرجع السابق .

عنوان الدرس :

المجموعة الخطية الثانية (حرف الراء - حرف الزاى - حرف اللام ألف) .

موضوع الدرس :

نقل الأوربيون عن العرب كثيرا من النظريات الرياضية فى الحساب والجبر والهندسة .

أهداف الدرس :

بعد الانتهاء من دراسة موضوع الدرس تصبح قادرا على أن :

- تتعرف على مكونات كل حرف من حروف المجموعة الخطية موضوع الدرس فى حالتى الاتصال والانفصال .
- تتقن كتابة حروف المجموعة الخطية (ر - ز - لا) بالخط الرقعة .
- تتقن موقع كتابة كل حرف من حروف المجموعة الخطية على السطر .
- تعرف مكان وضع النقط على الحروف المنقوطة منها (ز) .
- تعرف كيفية اتصال حروف المجموعة الخطية موضوع الدرس بغيرها من الحروف .
- تكتب باهتمام ولاتلجأ للإهمال والشطب المتكرر فى الخط المكتوب .
- تميز بين كل من حرف الراء والدال ، وحرف الذال والزاى فى الكتابة .
- تراعى المسافات الموحدة والمتروكة بين الكلمات المكتوبة .
- تمارس العادات السليمة للكتابة أثناء كتابتك .

العرض والشرح :

١ - حرف الراء :

يتكون حرف الراء من خط هلالى الشكل يبدأ من اليمين إلى اليسار .

ــ يقع حرف الراء أعلى السطر ويلامسه السطر من أسفل .
ــ يتصل حرف الراء بما قبله من حروف ، ولايتصل بما بعده .

٢ - حرف الزاى :

مثل حرف الراء تماما من حيث (الرسم - الموقع على السطر - الاتصال - الانفصال) .
ــ الاختلاف الوحيد بينهما هو وجود نقطة أعلى حرف الزاى .

٣ - حرف اللام ألف :

يتكون حرف اللام ألف من ثلاثة أجزاء : الأول ألف قصيرة ــ الجزء الثانى عبارة عن راء كبيرة - الجزء الثالث هو ألف عادية توازى الألف الأولى وتتوسط مسافة الراء .

ــ طرفا الألفين الأولى والثانية متوازيان ومتساويان فى الارتفاع .
ــ تقع اللام ألف أعلى السطر ويلامسها السطر من أسفل .
ــ اللام ألف تتصل وتنفصل ، ويكون اتصالها بالحروف التى تسبقها فقط ، ويكون موضع الاتصال من أعلى الألف الأولى .

تدريب نظرى :

١ - من كم خط يتكون حرف الراء ؟
٢ - ماموقع حرف الراء على السطر ؟
٣ - ماموضع اتصال حرف الراء بالحروف التى تسبقه ؟
٤ - ما الفرق بين اتصال كل من حرف الدال وحرف الراء بالحروف التى تسبقها ؟
٥ - ما الفرق بين كل من حرف الراء وحرف الزاى ؟
٦ - ما الفرق بين الراء المتصلة والراء المنفصلة ؟

٧ – مم يتكون حرف اللام المفرد ؟ وماذا تلاحظ على اللام الثانية فى (اللام ألف) من حيث موقعها على الراء ؟

٨ – ما موضع اتصال اللام ألف بالحروف التى قبلها ؟

٩ – ما أوجه الشبه بين كل من الألف والألف الثانية فى اللام ألف ؟

تدريب عملى :

اكتب مايلى بالخط الرقعة : العرب أمة واحدة : لغتهم واحدة وتاريخهم واحد ، ولهم آمال مشتركة .

تدريب منزلى :

اكتب مايلى : بالخط الرقعة : لاغنى إلا بالعقل ، ولا فقر إلا بالجهل .

ويتم تصحيح اختبار الخط من خلال بطاقة قياس مهارة الخط العربى الرقعة التى تضمن جميع المهارات السابقة الذكر ، ويعطى لكل مهارة منها (١٠ درجات) يخصم نصف درجة منها عن كل حرف خطأ يكتبه التلميذ فى كل مهارة من المهارات التى تشتمل عليها البطاقة .

الفصل التاسع

المناشط اللغوية والدينية

يتم تعلم اللغة العربية والدين الإسلامى من خلال الممارسات اللغوية والدينية التى يقوم بها الطلاب خارج المدرسة وداخلها . وتتنوع هذه الممارسات خارج المدرسة ؛ لتشمل المناشط اللغوية والدينية الوظيفية التى يستخدم فيها الطلاب اللغة العربية حديثا واستماعا ، وقراءة وكتابة ، والتربية الدينية الإسلامية معرفة وسلوكا . أما ممارسه اللغة والدين فى المدرسة فتسير فى مسلكين : أحدهما مايقدم داخل الفصول الدراسية ، وثانيهما ما يقوم به الطلاب فى مجتمع المدرسة من نشاط .

ويتجه المسلك الأول إلى تكوين العادات اللغوية والأفكار الدينية السليمة ، وتنمية المهارات المتنوعة فى فروع اللغة العربية ، وتنقية السلوك الدينى من خلال الوقت المخصص لذلك وهو مجموعة الحصص المقررة لكل صف دراسى ، ومن خلال المكان المخصص لذلك وهو الفصل الدراسى بجدرانه الأربعة ، حيث يقوم الطالب بتوجيه من المعلم بنشاط لغوى أو دينى وتطبيقات عملية فى ضوء أسس تربوية سليمة ، هدفها تحقيق النمو اللغوى والدينى السليمين . ويحرص معلمو اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية على أن يكون هذا النشاط طبيعيا بقدر الإمكان مهما يكن نوعه . بيد أن هذا النشاط يغلب عليه الطابع التعليمى الذى يتحكم فيه المعلم ، ويتولاه بتوجيهه وإرشاده وإصلاحه . كما ان هذا النشاط اللغوى والدينى الذى يقوم به الطلاب بتوجيه المعلم وإرشاده فى الوقت المخصص ، وداخل جدران

الفصول الدراسية ــ يتصل به ما يصححه ويُقَوِّمُ عِوَجَهُ من الدراسة والتدريب اللغوى المتعلقين بقواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد والكتابة تعبيرا وإملاءً وخطًّا ، والدراسة والممارسة الدينية قرآنا ، وحديثا ، تهذيبا ، وعبادات ، وعقائد ، وسيرا .

أما المسلك الثانى الذى يتمثل فيما يقوم به الطلاب داخل مجتمع المدرسة من نشاط يتعلق باللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية فإنه يفسح مجالات أوسع ؛ لتثبيت العادات اللغوية والسلوك الدينى واستخدامه استخداما ناجحا فى مواقف حيوية طبيعية . فالحصص المقررة للغة والدين لا تكفى لتنفيذ المنهج ، فى حين أن النشاط يمكن أن يستكمل مايقصر عنه الفصل الدراسى ، كما أنه يشبع حاجات الطلاب اللغوية والدينية كل حسب استعداده وميله ؛ لأنه نشاط تلقائى يمارس فى ضوء إمكانات المدرسة وفكرة العاملين فيها عن النشاط المدرسى .

وهذا معناه أن المسلكين السابقين جانبان متكاملان يتجهان معا الى التنمية اللغوية والدينية لدى الطلاب ، وأن النشاط المدرسى فى مجال اللغة العربية والدين الإسلامى يستغرق فنون اللغة وفروع الدين ، وأنه جزء أساسى من المنهج ، وليس شيئا إضافيا أو خارجا عنه ، وأن هذا النشاط يمارس داخل المدرسة ممارسة غير متكلفة أو مقيدة ، بل منظمة تنظيما خاليا من صرامة القيود التى تفرضها الحصص الدراسية ، وهو بهذا الاعتبار أمر مهم وضرورى فى التنمية اللغوية والدينية . غير أن هناك أسئلة تواجهنا هى : ما مفهوم النشاط المدرسى ؟ وما أهميته ؟ وما موقعه فى مدارسنا ؟ وما أهداف النشاط اللغوى والدينى ؟ وما الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها النشاط المدرسى ؟ وما مقومات هذا النشاط ؟ وما محدداته ؟ وما مواصفات المعلمين القائمين على أمر هذا النشاط ؟ وما أدوارهم ؟ وما مجالات هذا النشاط اللغوى والدينى ؟ وما الصعوبات التى تواجه ممارسة النشاط فى مدارسنا ؟ وكيف نذللها لنحقق الأهداف المنوطة بالمناشط اللغوية والدينية ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة يمكن استعراض الجوانب الآتية فى شىء من الإسهاب :

أولا ـ مفهوم النشاط وأهميته وموقعه فى مدارسنا :

ليست المدرسة مجرد مكان يتجمع فيه الطلاب ، بل هى مجتمع صغير يتفاعلون فيه يتأثرون ويؤثرون ، حيث يتم اتصال بعضهم بالبعض الآخر ، ويشعرون بانتماء بعضهم إلى البعض ، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدارسهم . وكل ذلك يؤدى إلى خلق الروح المدرسى عندهم ، والجو المناسب لنموهم الفردى والجماعى . وليست المدرسة مجتمعا مغلقا يتفاعل داخله الطلاب بمعزل عن المجتمع الذى أنشأ هذه المدرسة ، بل هى تعمل على تقوية ارتباط الطلاب بمجتمعهم وبيئتهم والشعور بالمسئولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة .

وتهدف المدرسة إلى مساعدة طلابها على النمو السَّوِىِّ جسميا ، وعقليا ، واجتماعيا ، وعاطفيا ، حتى يصبحوا مواطنين مسئولين عن أنفسهم ووطنهم ، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها . وتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغييرات جذرية فى سلوك الطلاب . وهذا يتأتى بإتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلاب لممارسة مناشط متنوعة . ومبرمجة داخل المدرسة . ويعتبر النشاط المدرسى جزءا من فلسفة المدرسة الحديثة ؛ لأن المناشط تساعد فى تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم .

والطلاب الذين يشاركون فى النشاط المدرسى لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمى ، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم . ويتمتع الطلاب المشاركون فى برامج النشاط بروح قيادية ، وثبات انفعالى وتفاعل اجتماعى . كما أنهم واثقون فى أنفسهم ، وأكثر إيجابية فى علاقتهم مع الآخرين ، وأنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار ، والمثابرة عند القيام بأعمالهم ، وأن الطلاب المتفوقين فى المدرسة لديهم رغبة للمشاركة فى برامج النشاط ، وهم أكثر رضا عن الحياة الاجتماعية وأقدر على تحقيق العلاقات الاجتماعية مع زملائهم ومعلميهم ، وأكثر ميلا إلى الخلق والإبداع والمشاركة فى نشاط البيئة المحلية . كما أن الطلاب المشاركين فى النشاط يميلون إلى المشاركة فى الأحداث السياسية ، والتفاعل الاجتماعى ، ولديهم ثقة أكبر فى الناس والمدرسة والعاملين فيها .

ويؤكد أهمية المناشط المدرسية والدور الذى تؤديه فى مخرجات العملية التربوية المتكاملة الدعوة إلى إدخال مسابقات خاصة بالمناشط المدرسية فى الكليات الجامعية وفى الكليات المعنية بتخريج المعلمين على وجه التخصيص ، وعقد دورات خاصة فى المناشط المدرسية لمديرى المدارس والمعلمين المشرفين على ممارسة المناشط ، وإيفاد المبرزين منهم فى دورات دراسية أو استطلاعية فى الخارج ، والتوسع فى المناشط المرافقة عند تعديل المناهج الدراسية .

ولا يقتصر دور التربية الحديثة على الصف الدراسى فى تزويد الطلاب بالثقافة العامة الأساسية ، وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات وأساليب التفكير المرغوب فيها ، بل يمتد إلى العمل خارج الصف الدراسى كجانب أساسى من جوانب مسئولياته التربوية . « فهناك كثير من الأهداف يتم تحقيقها من خلال النشاط التلقائى الذى يقوم به الطلاب خارج الصف الدراسى ، كما أن فعالية تدريس المعلم داخل الصف الدراسى تتوقف إلى حدٍّ بعيد على المناخ العامِ للمدرسة ، وعلى تنظيمها الإدارى والفنى » [1].

يضاف إلى ذلك أن تحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب لا يتم داخل الصفوف بصورة كافية فى ضوء الأساليب التى تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية . وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخا عاما يسود المدرسة ، ويهيىء الظروف والإمكانات المناسبة لممارسة النشاط غير الصَّفِّيِّ .

وجدير بالذكر أن تسمية النشاط بأسماء منها النشاط خارج المنهج ، أو الزائد عن المنهج ، أو نشاط لا صَفِّى أو لا منهجى أو إضافى ـ تسميات مضللة ؛ لأن النشاط الذى يمارسه الطلاب داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسى جزء متكامل مع المنهج المدرسى . فبرامج النشاط تعطى فرصا للطلاب لإثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم .

كما أن مدلول النشاط قد فُهِمَ من قِبَلِ المعلمين فى بعض الأحيان على أنه مظهر

---

(١) رشدى لبيب : معلم العلوم : مسئولياته ، أساليب عمله : إعداده ، نموه العلمى والمهنى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٣ ص ص . ٣٦ ـ ٣٧ .

وناحية شكلية ، وفهم على أنه العمل الذى يساعد فى اكتساب المتعلمين للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بفعالية ، كما فهم النشاط على أنه أعمال تنظم خارج الصفوف الدراسية ، وأن له وقتا خاصا غير وقت الدراسة داخل الصفوف . غير أن معنى كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية الفرد المتعلم وفعاليته فى المواقف التعليمية التى يتعرض لها داخل الصف الدراسى أو داخل المدرسة أو خارجها ، وهذه الفعالية تسهم فى إكساب المتعلم خبرات جديدة ؛ لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته . وهذا معناه أن كلمة نشاط قد اتسع استخدامها فى عملية التعليم بسبب ظهور المنهج بمفهوم جديد .

وهذا المدلول لا يعنى سلبية المعلم وفعالية المتعلم ، بل هو تنظيم لدور المعلم حيث يستثير المتعلم ويوجهه ويرشده . وهذه الفعالية لاتعنى النشاط الجسمى أو المهارى ، أو النشاط الوجدانى الانفعالى فحسب ، بل هو نشاط يتضمن جميع جوانب النمو لدى المتعلم ، فينقله من حالة الانفعال إلى موقف التفاعل والإيجابية .

وقد ذكر إسماعيل القبانى أنه ظهر فى العقدين الرابع والخامس من هذا القرن اسم لم يكن ذائعا من قبل ، وهو اسم « النشاط المدرسى » ؛ ويقصد منه الأعمال التى تنظمها المدرسة لتلاميذها فى غير حصص الدراسة : كالرحلات ، والحفلات ، والألعاب الرياضية ، والهوايات ، وما إلى ذلك . وتوجه بعض المدارس إلى هذا النوع من النشاط عنايتها ، وتفرد له أوقاتا خاصة به ، كما أن وزارة التربية والتعليم أنشأت له إدارة عامة منفصلة عن إدارات التعليم التى تشرف على المدارس التى يجرى فيها هذا النشاط (٢).

ومعنى ذلك أن المهتمين بالتعليم يدركون أهمية النشاط فى تكوين شخصية التلميذ ، ولكنه نشاط قائم بذاته ، منفصل عن تعليم المواد الدراسية ، له وقت خاص به ، فالمدرسة قد شطرت وقت التلميذ شطرين : شطرا يكون فيه نشطا تبنى فيه شخصيته ، وشطرا آخر أكبر وأهم يتعلم فيه التلميذ المواد المدرسية

---

(٢) إسماعيل القبانى : التربية عن طريق النشاط ، القاهرة ، النهضة المصرية ١٩٥٨ ص ٣٦ .

المختلفة ، ولا يشترط فيه نشاط التلميذ ؛ لأنه ينشط فى غير حصص الدراسة ، ولأن هذا النشاط ليس مرتبطا بما يدرسه التلميذ فى الفصل .

ويوضح خاطر وشحاتة واقع النشاط المدرسى وأبعاده فى المدرسة الثانوية بالبلدان العربية من خلال دراسة قاما بها ، وانتهت إلى مجموعة من النتائج المفيدة من أهمها : (٣).

(أ) ممارسة المناشط لا يتم على أساس خطة موضوعة فى المدرسة الثانوية بالبلدان العربية .

(ب) المناشط التى تمارس فى المدرسة الثانوية ليست مرتبطة بالمناهج الدراسية ، وهذه المناشط تمارس للتسلية والترفيه ، وبحسب اجتهادات المعلمين أو توجيهات السلطات الإشرافية .

(جـ) المناشط لا تتم ممارستها فى حصص داخل المنهج الدراسى ، بل يمارس بعضها فى فترات الراحة (الفسحة) أو فى نهاية اليوم الدراسى ، أو فى أيام الإجازات ، أو العطلات الرسمية .

(د) المدرسون لايقوِّمون على مشاركتهم ، وإشرافهم على المناشط ، كما أنهم لا يُقَوِّمون طلابهم على ممارستهم للنشاط ، وأن إشراف المعلمين على النشاط ليس جزءاً من جداولهم الدراسية .

ثانيا ـ أهداف النشاط اللغوى والدينى :

ومن أهم أهداف النشاط فى ميدان اللغة العربية والتربية الدينية مايلى : (٤).

أ ـ يرسخ النشاط أيضا ما يصل إليه الطلاب فى الحصص الدراسية ، ويوسعه وينميه ، ويجدده . فهم يتعلمون داخل حجرات الدراسة كيف يقرءون قراءة سليمة ، وكيف يفكرون تفكيراً صحيحا ، وكيف يفهمون ، وكيف يعبرون

(٣) محمود رشدى خاطر ، وحسن شحاتة : دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية فى الوطن العربى ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٤ ص ٢٢ .

(٤) وزارة التربية والتعليم المركزية : مشروع النشاط المدرسى لمادة اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية العامة ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ١٩٦١ ص ص ٥ ـ ٩ .

عما يفهم وعما يحس وعما يرى ، يتعلمون ذلك كله وهم مقيدون بأوقات محددة ، وبمقررات محددة ، وبأماكن محددة ، والتعليم فى هذه الحالة مقرون بالتصحيح والتوجيه والإرشاد ، وما يتعلمه الطلاب يجعلهم قادرين على مواجهة ما تتطلبه مواقف التعبير والفهم والمعرفة فى حياتهم العامة والخاصة . وتصبح المناشط بمثابة المعامل التى يتدربون فيها على تطبيق ماسبق أن تعلموه فى حجرات الدراسة وتثبيته وإتقانه وتنميته ، أو هى بمثابة همزة الوصل بين المقررات الدراسية وما ينتظر الطلاب فى حياتهم المستقبلة من نشاط لغوى .

٢ ـ يدرب الطلاب على استخدام اللغة استخداما صحيحا ناجحا فى مواقف الحياة العملية ، وما تتطلبه هذه المواقف من فنون التعبير الوظيفى والإبداعى . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق مايجرى فى الندوات والاجتماعات من حديث ، وحوار ، ومناقشة ، ومناظرة ، ومرافعة ودفاع ، وما يمارسه الطلاب من تحرير وكتابة فى الصحف والمجلات المدرسية ومحاضر اللجان المختلفة ـ وسائر مجالات التحرير .

٣ ـ يصل الطلاب بالتراث العربى والمترجم إلى العربية ، وذلك عن طريق القراءة الحرة فى مكتبات الفصل والمدرسة والمنزل والمكتبات العامة ، وعن طريق قراءة الصحف والمجلات والدوريات ، والاستماع إلى المحاضرات والأحاديث والقصص ، وضروب الإنشاء والإلقاء والتلاوة التى يستمع إليها الطلاب عن طريق الإذاعة والتسجيل .

٤ ـ يقوى شخصية الطلاب ، ويربيهم خلقيا ، واجتماعيا ، ووجدانيا ، ويعدهم للحياة العامة ، ويدربهم على القيادة والزعامة واحترام رأى الجماعة ، وذلك عن طريق النشاط المتمثل فى التمثيل والمحاضرات والمناظرات والندوات والأحاديث الصحفية مع الشخصيات العامة ، وما يترتب على ذلك كله من تعود الجرأة والانطلاق فى الحديث والتعبير عن الرأى والاعتداد بالنفس والثقة بها وأساليب التعامل مع الناس .

٥ ـ يربى الطلاب تربية صحيحة فى مجالات الحياة الواقعية ، ويتحقق ذلك عن طريق اشتراك الطلاب فى الحفلات التى تقام بالمدرسة

فى مختلف المناسبات الدينية والقومية والاجتماعية ، حيث يعدون الخطب والكلمات المثيرة ، ويتدربون على إلقائها ، ويضطلعون بأدوارهم فى التمثيليات وينشدون الأناشيد ، ويرسلون البرقيات ، ويكتبون الرسائل والمقالات الصحفية فى المناسبات ، بالإضافة إلى ما يقرءونه وما يستمعون إليه من مختارات شعرية ونثرية .

٦ - يساعد الطلاب على ممارسة القيم التى يقوم عليها المجتمع الديمقراطى التعاونى ممارسة عملية ؛ لكى تتأصل فى نفوس الطلاب وتتحول إلى عادات واتجاهات ثابتة . ويمكن أن يتم ذلك مثلا عن طريق التمثيل الذى يتم فيه التعاون بين الطلاب والمشاركة فى توزيع المسئوليات على أساس كفاية كل طالب لما يسند إليه من عمل ، وفى معاملة المعلم لهم ، واشتراكهم معه فى العمل واحترامه لآراء الطلاب وتصرفاتهم ، وتدريبهم على تبادل الرأى واحترامه .

٧ - يشغل أوقات فراغ الطلاب بما يتفق وميولهم ، ويدربهم على حسن الانتفاع به . ويتم ذلك باكتشاف هواياتهم وميولهم ؛ وتهيئة المجالات المناسبة أمامهم ؛ ليخفوا إليها ويمارسوها بشوق .

٨ - يساعد فى معالجة الخجل والارتباك والميل إلى العزلة . ويتم ذلك عن طريق ممارسة أنواع النشاط وإشراك هذه الفئة من الطلاب فيه ، وتشجيعهم على أن يظهروا شخصيتهم فى مجالات التمثيل والإنشاء والإذاعة والإعلان .

٩ - يسهم فى الكشف عن المواهب والميول اللغوية والأدبية وإشباعها . ويتم ذلك عن طريق ملاحظة نشاط الطلاب اللغوى فى التعبير عن آرائهم وطرق تفكيرهم فى الكتابة والمحادثة ، وأساليبهم فى التمثيل والمحاضرات ، ونوع الكتب التى يختارونها فى قراءاتهم الحرة ، وقدراتهم فى الشعر والخطابة وتأليف القصص والمسرحيات . وعلى المعلم بعد اكتشاف هذه المواهب والميول اللغوية والأدبية أن يتعهدها بالرعاية ؛ لتنمو وتزدهر بالتشجيع ، وتهيئة المجالات أمامها .

كما يضاف إلى ما سبق أن ممارسة النشاط المدرسى تهدف إلى صناعة طلاب قادرين على أن يفكروا تفكيرا عميقا ومستقلا فى مواجهة المشكلات اليومية التى

تواجههم ، قادرين على تحمل المسئوليات ، وممارسة الديمقراطية التى ارتضيناها نظاما لحياتنا ، والتى تتطلب الفهم السليم والوعى الاجتماعى السليم . وتهدف إلى تحبيب الطلاب فى اللغة القومية ، والقرءة الجيدة الناقدة المتنوعة التى تثقف عقولهم وتهذب أذواقهم ، والتنافس على شراء واقتناء مؤلفات ودواوين الأدباء والشعراء ، والشغف بالأدب الرفيع ، والميل إلى المدارس التى يتعلمون فيها ، والاختلاف إليها فى غير أوقات الدراسة ، وحب معلميهم والجلوس إليهم فى غير أوقات الدرس ، وإيلاف زملائهم ومصادقتهم حتى بعد انتهاء اليوم المدرسى .

كما تهدف إلى معرفة الطلاب للنظام وفلسفته قبل ممارسته على المستويات الخاصة والعامة وفى ضوء المصلحة العامة ، وعلى هدى من الأساس الروحى . كما تهدف بعد ذلك كله إلى إيجاد حركة ثقافية تشجع على حب العلم والميل إلى البحث ، وإشعار الطلاب بواجباتهم نحو وطنهم ، وتعليمهم كيف يمارسون حقوقهم ويحترمون حقوق الغير ، ويغلبون المصلحة العامة على الأهواء الشخصية ، ويتطلعون إلى المثل العليا ، ويتصفون بسداد الحكم ، والاستقلال فى الرأى ، وأصالة التفكير ، وحب العمل ، والجلد عليه ، وضبط النفس ، وحسن المعاملة ، والقدرة على تحمل المسئولية ، وما إلى ذلك من الصفات التى تؤهل الشباب للكفاح فى ميدان الحياة العملية . والتربية عن طريق ممارسة المناشط المتنوعة تعلم الطالب أسلوبا للحياة ، لايقتصر أثره على المواقف التى استثارت نشاطه ، بل يمتد إلى ميادين واسعة فى حياته المدرسية والمستقبلة .

ثالثا ـ مقومات جماعات النشاط ومحدداته :

تقوم الجماعات المدرسية على أربعة مقومات أساسية هى : أعضاء الجماعة ، ورائدها ، وبرنامج النشاط ، وتنظيم هذه الجماعة [٥]. فالأعضاء هم أساس نجاح الجماعة ، ونموها هو أن يشعروا بميل ورغبة فى الانضمام إليها . ويمكن أن يتم ذلك عن طريق الاستبيان الذى يقدم للطلاب لمعرفة أنواع الجماعات عن طريق إذاعة المدرسة وصحافتها والإعلان أو الاتصال المباشر بالطلاب فى فصول الدراسة .

---

(٥) رياض منقريوس ، ومحمد وهبة عوض : الإدارة المدرسية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ص ص ٧٤٤ ـ ٧٤٧ .

وللرائد دور أساسى فى الجماعة. فهو الذى يؤثر فى الجماعة عن طريق صفاته الشخصية، ومظهره العام، وأسلوبه فى الحياة، وخبراته، والطريقة التى يتبعها فى توجيه الجماعة، وطريقة تعامله وعلاقته مع الجماعة. ومن أهم صفات رائد الجماعة الناجح التى تكسبه حب الأعضاء وتقديرهم وثقتهم هى حبه للعمل مع الأعضاء، وإتقانه للنشاط الذى يمارسه الأعضاء، وروحه المرحة، وتعاونه، وتقبله للطلاب كما هم، واستعداده لتحقيق رغباتهم ومساعدتهم، وإشعارهم بالسرور، وبأنه مُرَبٍّ وأخٌ وصديقٌ، وثبات أسلوبه فى المعاملة لجميع الطلاب دون تمييز، وإيمانه بالعمل، وتحمسه له، واتصافه بالخلق الفاضل، وقدرته على توجيه الأعضاء فى تخطيط النشاط وتنفيذه وتقويمه، وتحمله للمسئولية، وحسن تصرفه.

ويحدد للبرنامج أهدافًا، وأساليب لتحقيقها. ولنجاحه يجب إشراك الطلاب جميعا فى وضعه، ليعبر عن رغباتهم، وكذلك مشاركتهم الفعلية فى تنفيذه، وفى توزيع مسئوليات هذا التنفيذ، مع ضرورة أن يكون العمل والدور الذى يقوم به كل طالب مناسبا لاستعداداته وقدراته حتى يتمكن من النجاح فيه، كما يجب مراعاة إمكانات المدرسة المادية حتى يكون البرنامج قابلا للتنفيذ.

أما تنظيم الجماعة فهو المقوم الرابع من مقومات الجماعة المدرسية. وفيه يشرح الرائد أهداف تكوين الجماعة، ومواعيد اجتماعاتها وأمكنة الاجتماع، والأدوات المطلوبة من الطلبة والتى ستقدمها المدرسة، ويتم اختيار رئيس للجماعة، ووكيل له، وأمين للصندوق، وسكرتير للجماعة، وسجل للجماعة يدون فيه أسماء الطلاب المشتركين، والفصول الدراسية التى ينتمى إليها كل عضو، والأعمال التى يقوم بها الطلاب كل أسبوع، والاشتراكات التى تجمع، وأوجه الإنفاق، وتثمين المنتجات، وحصر المبيعات.

أما محددات المناشط - أى الظروف والعوامل التى تحدد اختيار المناشط كمًّا ونوعا - فهى فلسفة المنهج، ونمط الإشراف السائد، واتجاه المعلم، وعملية التقويم، والإمكانات المتاحة.

وفيما يلى عرض تفصيلى لكل محدد من هذه المحددات[٦] :

- فلسفة المنهج : يحدد نوعُ الفلسفة التى يتبناها منهجُ النشاط المدرسى نَوْعَهُ وكَمَّهُ؛ فالفلسفة القائمة على الاهتمام بالمعرفة تهمل المناشط من خريطة العمل التربوى، والفلسفة التى تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية تهتم بالمناشط، وتتسع رقعتها على خريطة العمل التربوى، فتكثر المناشط وتتنوع.

- نمط الإشراف السائد: لايمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل بين المشاركين فيه جميعهم وكذا المعنيين بتنفيذه. ويتأثر المعلم بسلطات إشرافية فى أبعاد عمله المختلفة تبدأ من المدرس الأول، ومدير المدرسة، والموجه أو المشرف، والموجه الأول، والموجه العام، ومستشار المادة التعليمية. وكل هؤلاء يؤثرون فى اتجاه المعلم ونوعية هذا العمل، بل إن المعلم سيجد نفسه غير قادر على تخطيط النشاط وتنفيذه مع طلابه إذا وجد معارضة من سلطة واحدة من بين هذه السلطات الإشرافية.

- اتجاه المعلم: لابد من تكوين اتجاه إيجابى لدى المعلم نحو النشاط المدرسى؛ لأن المعلم هو المنفذ للمنهج، وهو المتصرف فى أهداف المنهج، ولديه القدرة - إذا أراد - أن يؤكد ارتباط المناشط بالمنهج، أو أن يجعلها تمارس خارج المنهج للتسلية، أو يهملها حتى ولو رغبت السلطات المشرفة فى عكس اتجاه المعلم. ومعنى ذلك أن اتجاه المعلم نحو النشاط هو الذى يحدد موقعية النشاط من المنهج تخطيطا، وتنفيذا، وقبولا، ورفضا، وتوظيفا، وإهمالا.

- عملية التقويم : يؤثر التقويم إذا تضمن جانب النشاط فى ممارسة الطلاب للنشاط. فالتقويم الذى يكتفى بقياس جانب المعلومات لدى الطالب سيؤدى بالطالب إلى إهمال النشاط والاهتمام بالاستعداد للامتحانات التى تغطى جانب المعرفة فقط، فى حين أنه لو اتجه التقويم إلى نشاط المتعلم، واهتم به، وجعل له

(٦) أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب ١٩٨٢، ص ص ٢٠٧ - ٢٠٩.

وزنا نسبيا فى عملية التقويم، فإن ذلك سيدفع الطلاب إلى الاهتمام بالنشاط وممارسته؛ لأنه يشكل جزءا من المنهج وبالتالى من التقويم.

- الإمكانات المتاحة: يحتاج النشاط إلى تمويل مادى لتوفير المواد الخام، والأجهزة والأدوات والنماذج. وقد يكون هذا التمويل من جانب المدرسة أو مشاركة بينها وبين الطلاب المشتركين فى النشاط، أو من حصيلة صندوق مجالس الآباء أو من معونات خارجية. المهم أن الإمكانات تعدّ بُعْدًا أساسيا فى تشكيل النشاط وممارسته، واتساعه أو ضيقه أو تلاشيه من خريطة العمل التربوى بالمدرسة.

رابعًا - الصعوبات التى تواجه المناشط اللغوية والدينية:

ومعرفة الصعوبات التى تواجه ممارسة المناشط أمر ضرورى وأساسى لتذليلها ومعرفة السبل لمواجهتها، وخلق رأى عام بين المهتمين بالتعليم والمناشط المدرسية وبين المعلمين، يسهم فى تحسين هذه المناشط وتحديثها تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتوظيفا.

ومن أهم هذه الصعوبات(٧):

- عدم الإيمان الحقيقى بقيمة المناشط وأهميتها. ويتمثل ذلك فى أن كليات إعداد المعلمين لاتتضمن برامجها إعدادا حقيقيا للمعلم لممارسة أنواع المناشط بأنواعها، ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية، وهى فى ذلك تكتفى ببعض المحاضرات التى قد تشير إلى أهمية النشاط المدرسى بقطع النظر عن إكساب هؤلاء الطلاب المعلمين مهارات فعلية لتنظيم المناشط وريادتها وتوجيهها. والمسئولون فى وزارات التربية والتعليم المهتمون بتخطيط التعليم وبرامجه والإشراف الفنى لايبذلون جهدا حقيقيا فى وضع المناشط موضعها الصحيح من الخطة الدراسية، أو توفير الإمكانات المناسبة لممارستها، أو تدريب المعلمين لممارسة هذه المناشط. وكل ذلك يؤثر بدوره على درجة إيمان المعلمين بالمناشط المدرسية. ويؤكد عدم الإيمان

(٧) رشدى لبيب : المرجع السابق ص ص ٢٥٤ - ٢٥٦.

بالمناشط النظرة السائدة بين الآباء، والتى ترى فيها تسلية ولهوا يضيع الوقت، ويبدد جهود الفصل المدرسى.

- عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات المناشط غير الصفية. فالإمكانات قاصرة عن توفير الظروف اللازمة لممارسة المناشط؛ فالأبنية المدرسية ضيقة، وميزانيات النشاط ضئيلة، ونظام الفترتين فى بعض المدارس لايسمح بالوقت اللازم لممارسة النشاط.

- عدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وريادتها. وافتقادهم للمهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه، وعدم إعدادهم فى كلياتهم التربوية إعدادا يسمح لهم بمعرفة أبعاد النشاط ودوره والمهارات اللازمة لممارسته.

- عدم العناية فى تقويم الطلاب أو المعلمين بالمناشط الدراسية. فما دام النشاط خارج الفصل لايقوم ولايؤثر ما اكتسبه من معارف أو سلوك فى تقدير نجاحه أو فشله، لايتوقع منه الالتفات إلى النشاط.. لأن الطالب وولى أمره يعتبران درجات الامتحان هى المعيار السليم للحكم على العملية التعليمية، والمعلم بدوره لانتوقع منه جهدا مبذولا فى مجال النشاط مالم يدخل ضمن بنود تقويمه فى عمله.

وتعترض المناشط عوائق تبعدها عن تحقيق الأهداف المنوطة بها. وأهم هذه العوائق هى (٨):

- عدم توفر الوقت والمكان لدى الطلاب لممارسة النشاط؛ لازدواج المدارس على نفسها والعمل بالمدرسة لفترتين أو ثلاث فترات، فلا تكفى الفرصة التى تخلو فيها المدرسة من دراسة ليمارس الطلاب نشاطهم فيها.

- عدم توفر المدرس الكفء يؤدى إلى فشل النشاط. فالمدرس غير الكفء هو المدرس الذى لايعرف الأهداف المحددة للنشاط، ولايعرف مهارات السلوك الاجتماعى السليم مع طلابه أو التوجه السليم لطلابه.

---

(٨) عابد توفيق الهاشمى : طرق تدريس الدين، بيروت، مؤسسة الرسالة ١٩٧٤، ص ٤٧٧.

- عدم تعاون مدرسى المدرسة، وتفاوتهم فى وجهات النظر إلى النشاط المدرسى، واهتمامهم الزائد بالجانب المعرفى دون سواه.

- عدم تعاون مدير المدرسة وفهمه الخاطئ للنشاط على اعتبار أنه عمل ترويحى منفصل عن المنهج المدرسى، أو أنه إهدار لوقت الطلاب ومضيعة للجهد.

وهناك عوامل أخرى تواجه ممارسة المناشط فى مدارسنا من أهمها:

- نظام الدراسة فى بعض المدارس الثانوية، حيث تستغل المدرسة لفترتين دراسيتين فى اليوم الواحد، وعدم وجود الوقت الكافى فى فترات الراحة بين الحصص «الفسحة» لممارسة النشاط، ناهيك عن عدم تخصيص وقت داخل المنهج الدراسى للنشاط وممارسته.

- المدرسة الثانوية ليس لديها دليل بالمناشط غير الصَّفِّيَّة يمكن أن تسترشد به عند التخطيط للنشاط المدرسى: فليس لديها صورة تفصيلية لما ينبغى أن يقدم للطلاب، أو كيفية تقديمه وممارسته، أو موقعيته من المناهج الدراسية والأهداف المنوطة به، أو مدى ارتباطه بموضوعات المنهج، وإنما ترك كل ذلك لتقدير المعلمين وذكائهم رغم إثقالهم بجداول دراسية، ودون معاونتهم الحقيقية لإنجاز مثل هذه المناشط.

- نظام الامتحانات والاهتمام اهتمامًا مُبَالَغًا فيه ساعد على تقلص المناشط، ووضعها من الناحية العملية فى مرتبة متأخرة من الأهمية(٩).

وقد توصلت دراسة مقارنة لمشكلات النشاط المدرسى بالمرحلة الإعدادية ـ فى جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا - إلى **بعض الصعوبات التى تواجه النشاط المدرسى منها**(١٠):

---

(٩) فايز مراد مينا : مناهج التعليم العام، دراسة تحليلية، القاهرة، دار الثقافة ١٩٨٠، ص ٢٠٥.

(١٠) شاكر محمد فتحى : دراسة مقارنة لمشكلات النشاط المدرسى بالمرحلة الإعدادية فى جمهورية مصر العربية، والولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا ـ جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ١٩٨٠، ص ص ٢٩٤ - ٣٠٧.

- أن هناك نقصًا فى الميزانية والإمكانات الخاصة بالنشاط المدرسى، بما يعوق مسيرة النهوض بذلك النشاط فى المرحلة الإعدادية.

- أن هناك أوجه قصور تتمثل فى عمليات الإشراف، والتوجيه، والمتابعة، والتخطيط، والتقويم.

- عدم الوضوح الكافى لفلسفة النشاط المدرسى وأهميته وأهدافه، فضلا عن أن بعض المسئولين ينظرون إليه على أنه غير مجدٍ ومضيع للوقت، مما يقلل من فعالية النشاط.

أما الدراسة التى قام بها خاطر وشحاتة بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى سنة ١٩٨٤، فقد توصلت إلى **الصعوبات التالية التى تواجه النشاط المدرسى فى البلدان العربية**[١١]:

- تفاوت وجهات نظر المعلمين فى أهمية النشاط، كما أن بعض المعلمين لايشجعون الطلاب على المشاركة فى النشاط.

- خلو بعض المدارس الثانوية من جماعات للنشاط، كما أن بعض الطلاب لايعرفون كيفية الانضمام لجماعات النشاط.

- عدم وجود أماكن لممارسة النشاط فى بعض المدارس الثانوية، كما أنه لايوجد وقت مخصص داخل اليوم الدراسى لممارسة النشاط.

- عدم قدرة بعض المعلمين على تنظيم النشاط أو ريادته.

- عدم العناية بجانب النشاط عند تقويم الطلاب الفترى أو النهائى، أو عند تقويم المشرفين التربويين للمعلمين.

- بعض الآباء يمنعون أبناءهم الطلاب من المشاركة فى النشاط المدرسى على اعتبار أنه مَضْيَعَةٌ للوقت وغير مجد فى تحقيق النجاح الدراسى آخر العام.

---

(١) محمود رشدى خاطر، وحسن شحاتة: المرجع السابق، ص ص ٨٦ - ٨٧.

والجدير بالذكر أن هذه الصعوبات تواجه النشاط اللغوى والدينى كما تواجه غيره من المناشط المدرسية؛ ولذا وجب علينا تذليل هذه الصعوبات أمام النشاط اللغوى والدينى، وهو ما يعنينا فى هذا المقام، ومعرفة السبل السليمة لمواجهة هذه الصعوبات تقتضى عرض أدوار معلمى اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية فى النشاط المدرسى ومواصفاتهم، كما تتطلب وضع الأسس السليمة اللازمة لممارسة النشاط؛ ثم الحديث عن مجالات المناشط اللغوية والدينية. وهذه الجوانب المهمة والضرورية هى ما سيتم عرضه فى الصفحات التالية.

خامسًا - المعلمون : أدوارهم فى النشاط، ومواصفاتهم :

يخطئ المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر فى العمل داخل الفصل الدراسى؛ ذلك لأن كثيرا من أهداف المنهج الدراسى التى يسعى المعلم إلى تحقيقها تتحقق من خلال المناشط غير الصفية التى يمارسها الطلاب فى المدرسة وخارج الصف الدراسى، كما أن فاعلية المعلم داخل الفصل تتوقف على مناخ النشاط العام فى المدرسة. ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمدّ مجال عمله إلى تنظيم جماعات النشاط و الإشراف عليها، والمساهمة فى التنظيم الإدارى والفنى والعلمى لهذه الجماعة.

يضاف إلى ذلك أن الإعداد العلمى للطلاب غير مقصور على ما يتم داخل الفصول، بل إن العديد من أهداف هذا الإعداد لايتحقق بصورة كافية داخلها، وبالأساليب التى تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية، كما أن التربية المتكاملة تقتضى وجود مناخ عام يسود المدرسة يهيئ للظروف والإمكانات المناسبة لتحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب.

فبسقوط الحواجز التقليدية التى تحيط بالعمل داخل الفصل تزداد إيجابية الطلاب، وتنمو قدراتهم وميولهم ومواهبهم، وترتفع درجة التعاون بين الطلاب ومعلميهم، ويتم تبادل الفكر الحقيقى بينهم، وتزول بعض محددات التعلم كالحفظ والتذكر؛ ليحل محلها الاهتمام بالابتكار والعمل العلمى[١٢].

---

(١٢) رشدى لبيب : المرجع السابق ص ٢٣٦.

وللمعلم أغراض محددة من هذا النشاط يسعى إلى تحقيقها، ولديه معرفة بالوسائل التى تؤدى إلى هذه الأغراض المطلوبة. فهو لايعطل نشاط التلميذ، بل يعينه عليه، ويفتح له الطرق ويفسح له الأفق، حتى يتنوع النشاط ويزداد بتوجيهه. وعليه أن يكسب ثقة التلميذ، ويشيع فى نفسه الاطمئنان، ويسوسه فى هوادة إلى ما يبتغيه له من حصائل النفس ومزايا الشخصية.

ولذلك كان على المعلم أن يداوم دراسة وسائله، ونقدها، والبعث فيها، وتعديل عناصرها.. عليه أن يسترشد بدليل للمناشط يعرفه بكل جديد من المناشط، وبأهدافها، ووسائل تحقيقها، وبالصفات التى يجب أن يتحلى بها، والتى تيسر له التفاعل مع تلاميذه، وتأكيد علاقات سليمة بين التلاميذ بعضهم وبعض وبالجماعة التى ينتمون إليها من خلال ما يمارسونه من نشاط. وواجب المعلم أيضا الإشراف على نشاط التلميذ وحسن توجيهه؛ لأن نشاطه فى الجماعات المختلفة دلالة على تصرفاته فى المجتمع المدرسى وغير المدرسى.

والمعلم الناجح عليه أن يتفق وطلابه على النشاط الذى سيقومون به فى جماعات، وأن يوجههم ليقسموا أنفسهم إلى جماعات صغيرة لايزيد عدد أعضائها عن خمسة أو ستة أشخاص؛ لأن الجماعات الكبيرة تتيح الفرصة للجلبة ولاتنتج كثيرا، وعلى المعلم أن يهيئ ظروف العمل الجيد، وإمكاناته وأماكنه، ووقته، وأهدافه، وأن يساعد الجماعة على أن تختار مَقَرًّا لها ومُقَرِّرًا من بين أعضائها، وأن يتفق مع طلابه على القواعد التى تتبع فتؤدى إلى نجاح العمل، على أن تكون هذه القواعد مرنة تعدل عند الضرورة، وأن يتأكد من أن كل عضو فى جماعة يقوم بعمله.

والمعلم الناجح يحب أن يبدأ مع الطلاب بوضع خطة للعمل الجماعى، وأن يشارك الجماعة فى حلّ المشكلات والصعوبات التى قد تعترضها، وأن يوجهها عند التخطيط والتنفيذ، وأن يشاركها فى التقويم البنائى الذى يترتب عليه تعديل سير العمل وقياس مدى تقدمه، وكذا فى التقويم النهائى فى ضوء الأهداف الموضوعة مسبقا.

ويجب أن يكون المعلم مثقفا، واسع الأفق، ومؤمنا بدور العلاقات الإنسانية الطيبة فى تربية الطلاب تربية سليمة، وأن يكون قدوة فى صفاته وسلوكه وعلاقاته الإنسانية، وأن يكون مبتكرا مبدعا مقبلا على التجريب العملى الذى يعينه على النمو المهنى المستمر، وأن يكون مؤمنا بخطورة عمله مخلصا فى أدائه، وأن تكون كفايته فى مهنته وخبرته به فى المستوى اللائق لصناعة الأجيال، وأن يكون لديه اتجاه يقظ واع نحو جوانب التقديم فى المعرفة الإنسانية، فيزود نفسه بحقائق تمكنه من النهوض بعمله، وتحفزه ليكتشف بنفسه حقائق جديدة.

والمعلم فى جماعات النشاط هو أكبر الأعضاء سنا، وأكثرهم علما ومسئولية. فهو الذى يقود جماعته ويوجهها فى التخطيط لبرنامج الجماعة وفى تنفيذه، وهو بذلك يقوم بأدوار مختلفة أكثر من أعضاء جماعته، غير أن الدور الرئيسى للمعلم يتحدد فى أنه قائد الجماعة، وهو الذى يجعل الطريق واضحا للجماعة، ويحاول تجربة أفكار جـديدة، وينتقد العمل الضعيف، ويؤكد إنجاز العمل فى وقت معين، أى أنه يوجه ويتصرف وينسق العمل ويتخذ القرارات. وعلى المعلم قبل ذلك كله أن يؤكد العلاقات الإنسانية فى سلوكه، فيقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرا محببا للنفس، ويجد متسعا من الوقت ليستمع إلى أعضاء الجماعة، ويوضح مايقوم به من عمل، ويعامل الأعضاء على قدم المساواة، ويبدى استعداده لأن يقوم بعمل تغييرات، ويحصل على موافقة الجماعة قبل البدء فى العمل، ويتطلع إلى تحقيق الرفاهية الشخصية لكل فرد فى الجماعة، ويضع آراء الجماعة واهتماماتهم ومشاعرهم فى الاعتبار، ويحترم أفكار التلميذ ومقترحاته وآراءه وشخصيته.

ومن أهم الشروط التى يجب مراعاتها عند اختيار المشرف على النشاط أن[١٣]:

- يتصف بالذكاء والحماسة القلبية فى العمل. فنجاح النشاط يرتبط بصفات المشرف عليه وقدراته، والذكاء مطلب أساسى لفهم الطلاب وحسن قيادتهم

(١٣) محمود كامل: المرجع السابق ص ص ٥٦ - ٥٧.

بأسلوب ديمقراطى لاختيار أسلوب العمل الفعال، وتقديم أفكار مبتكرة، واقتراح أفكار مفيدة. والحماسة القلبية مطلب مهم أيضًا فى إنجاح النشاط، حيث توفر الحماسة درجة عالية من النشاط والحركة والاهتمام بالعمل والميل إليه، وإكساب الطالب حب العمل والنشاط ودوام ممارسته.

- يؤدى دور المستشار للنشاط. فهو - بما توفر له من فهم الطلاب وفهم لطبيعة النشاط وهدفه - يوجه طلابه فى ود وصداقة دونما تسلط أو ضغط؛ لأن النشاط هو نشاط الطلاب لا نشاط المشرف، وعليه أن ينفذ بواسطتهم النشاط؛ على أن يجد لنفسه مكانة فى مواقف المشورة وعند الخطأ؛ ليوجههم ويرشدهم وييسر لهم دونما تنفير.

- فى حاجة إلى مستشارين متخصصين لإنجاح النشاط، مع الاحتفاظ بالمسئولية الأولى للمشرف. وهؤلاء المتخصصون يعملون على تزويد الطلاب بخبرات ناجحة، ويخففون من أعباء المشرف عند الحاجة إلى جوانب متخصصة لإنجاز النشاط.

- مسئول مسئولية تعليمية فى قيامه بالنشاط. فهو جزء من واجباته التعليمية، لايحق له أن يتخلى عنه، ولا أن يتحمل أعباء أكثر من طاقاته الموزعة بين أكاديمى وآخر للنشاط. وعلى إدارة المدرسة أن تحقق جانبى الإيجابية والتوازن فى توزيع واجبات المعلمين.

ومن نتائج دراسة خاطر وشحاتة يمكن التركيز على الشروط الآتية:

- يتناول تقويم المعلمين مشاركتهم فى الإشراف على المناشط غير الصفية، ومدى نجاحهم فى تحقيق أهداف النشاط الممارس.

- تشكل مشاركة المعلمين فى النشاط جزءا أساسيا من جداولهم المدرسية وأعمالم التربوية داخل المدرسة.

- يقوِّم المعلمون طلابهم فى ضوء مشاركتهم فى المناشط غير الصفية فى الدرجات المخصصة للطلاب عن أعمال السنة، وفى الامتحانات النهائية آخر العام الدراسى.

- يقوم المعلمون بتعريف الطلاب بأهمية المناشط، وكيفية المشاركة فيها، ونظام العمل داخل الجماعة. ويتم هذا التعريف فى بداية كل عام دراسى، ويشارك فيه المعلمون بحسب تخصصاتهم والمناشط المرتبطة بهذه التخصصات.

- يشجع المعلمون طلابهم على المشاركة فى المناشط، وعليهم أن يبينوا لأولياء الأمور أهمية هذه المشاركة وعائدها التربوى والنفسى على أبنائهم.

- يفيد بعض المعلمين المدربين على ممارسة النشاط - زملاءهم من غير القادرين على تنظيم النشاط أو ريادته، وتزويدهم بخبرات وممارسات ناجحة، وإرشادهم إلى البحوث والكتابات التربوية فى هذا المجال؛ لتنميتهم مهنيا فى مجال المناشط غير الصفية.

سادسًا - أسس ممارسة النشاط المدرسى :

وإذا كانت عملية التدريس تراعى مجموعة من الأسس التربوية لضمان صحة مساراتها لتعكس الأهداف المنوطة بها، فكذلك الحال فيما يتعلق بالنشاط المدرسى، فلابد أن يقوم على أسس تربوية تحقق أهدافه.

ومن أهم هذه الأسس ما يأتى(١٤):

- يقوم النشاط على التلقائية الموجهة، ويجرى فى جو ديمقراطى تسوده الحرية والتفاهم وتبادل الرأى واحترامه، والاعتراف بقيمة الفرد بالنسبة إلى المجموع وقيمة المجموع بالنسبة للفرد.

- يجرى النشاط فى مجالات حيوية مما تزخر به مواقف الحياة العملية فى المجتمع، فتهيئ للطلاب مجالات شبيهة بالتى تواجههم فى الحياة العامة، ويتناولون أمورا حيوية فى مجتمع مدرسى هو صورة مصغرة من مجتمعهم العام.

- يكون بين النشاط وفروع اللغة العربية تكامل فى إطار أهداف تعليم اللغة العربية. فوحدة الأهداف بين فروع اللغة والنشاط تستوجب أن يكون بينها توافق

---

(١٤) وزارة التربية والتعليم المركزية : المرجع السابق ص ص ٩ - ١١.

وانسجام وتكامل، فما يجمل فى المقررات الدراسية يفصله النشاط، وما لايتسع له الوقت المخصص لدروس اللغة العربية فى شكل حصص مقررة يجد مجاله الرحيب فى فترات النشاط التى تتميز بالجدة والطرافة.

وهناك عدد من الأسس العامة التى تقوم عليها المناشط المدرسية، من أهمها:

- المناشط تمارس فى أثناء اليوم الدراسى، على أن يخصص لها وقت يحدد فى الجدول الدراسى الأسبوعى، وفى آخر اليوم الدراسى.

- المناشط يعفى من أعبائها المالية الطلاب، ويمكن أن يشارك فى هذه الأعباء مجالس أولياء الأمور.

- المناشط جزء عضوى فى المنهج، وعلى الطلاب المشاركة الفعالة فى أحد هذه المناشط أو فى أكثر من نشاط.

- المناشط يجب تقويمها من الطلاب والمشرفين عليها؛ لتعديلها وتحديد شروط المشاركة فيها.

- يمارس كل طالب نشاطا واحدا على الأقل، بحيث تختار المناشط من قِبَلِ الطلبة بناء من وحى رغباتهم وميولهم وقدراتهم.

- يشارك فى توجيه المناشط معلمون متحمسون أكْفَاءٌ لديهم خبرة ودراية بالنشاط والجوانب النفسية للطلاب، ولديهم القدرة على أن يختاروا من صور النشاط ويكيفوها مع ظروف المدرسة التى يعملون فيها.

- أما أسس ممارسة الطلاب فى المرحلة الثانوية للمناشط بأنواعها المختلفة فمن أهمها:

- مشاركة الطلبة فى كل نشاط بحيث يسهمون إسهاما فعليا فى مراحله المختلفة فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلبة، واختيار كل طالب للعمل الذى يناسبه حسب ميوله واهتماماته واتجاهاته، وتحميله مسئولية هذا الاختيار.

- ممارسة الأسلوب الديمقراطى السليم، والاحترام المتبادل فى التعامل بين المعلم المشرف على النشاط وبين الطلبة أنفسهم، على أن تتسم مسئولية المعلم المشرف على النشاط بطابع التوجيه والإرشاد.

- الاستفادة من الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن، بحيث تتم الإفادة من الطلبة ذهنيا ونفسيا، ومن البيئة المادية والبشرية، وخلق الحوار والتفاعل بين هذه الإمكانات بما يؤدى إلى تنمية الفرد والبيئة.

- العمل بين الطلبة فى المناشط يقوم على أساس روح الفريق، بحيث يتدرب الطلبة على توزيع العمل والتعاون فى إنجازه بشكل متكامل.

- الإيمان بأن النشاط بأنواعه المختلفة ذو هدف تربوى يدرب على التفكير، ويدفع إلى العمل والحركة، ويعين على الابتكار، ويساعد على استثمار الوقت، ويسهم فى تحسين دخل الفرد، ويربط الطلاب بمجتمعهم المدرسى وغير المدرسى.

وهناك بعض الأسس الأخرى المرتبطة بفعالية الطلاب هى(١٥):

- الطالب مواطن نشط، حر منطلق، يمارس حياته داخل المدرسة وسط جماعة يحقق ذاته وذوات الآخرين، وتنظر المدرسة إلى طلابها على أنهم مواطنوها الأصليون الذين يشكلون برامج نشاطهم بما يتواءم وميولهم الحقيقية.

- اشتراك الطالب فى النشاط أمر محدد ومحدود. فالطالب له أن يختار من بين المناشط مايفضله ويميل إليه، على أن تتم مساعدته وترشيده؛ حتى لايبالغ فى مشاركته فى المناشط على حساب وقته ودراسته الأكاديمية، وحتى لايؤدى به الأمر إلى نتاج غير مقبول فى المناشط والدراسة معا، وليتيح الفرصة لمشاركة غيره فى النشاط.

- المشاركة فى النشاط مطلب ديمقراطى. فلايصح الحكم على درجة صلاحية الطالب للمشاركة فى نشاط ما دون أن يأخذ فرصة متكافئة فى عضوية جماعة

---

(١٥) محمود كامل : الأسس العامة للنشاط المدرسى، صحيفة التربية، القاهرة، العدد الثانى، مارس ١٩٧٩، ص ص ٤٧ - ٦١.

النشاط حتى يكتشف قدرته وينميها. فميل الطالب واهتمامه وإقباله الطبيعى هو الطريق إلى ممارسة النشاط.

وهناك بعض الأسس المرتبطة بفعالية الطالب فى ممارسة المناشط، وهى أسس أكدها مؤتمر تربوى بحث مشكلة المناشط المدرسية هى(١٦):

- إتاحة الفرص للطلبة لمعرفة أنواع المناشط، واختيار ما يتمشى منها مع ميولهم ويلائم استعداداتهم دون أن نفرض عليهم ألوانا معينة، بل علينا أن نحترم آراءهم وتطلعاتهم حتى يستقروا على ألوان محددة، عندما نستطيع أن نكتشف قدراتهم، ونبرز شخصياتهم، ونفسح المجال أمامهم للمبادأة والتجديد والابتكار.

- عدم الاقتصار فى ممارسة المناشط على الوصول بالطلبة إلى مستوى المعرفة المجردة، بل تحفيزهم إلى المجالات التطبيقية التى تجعلهم يفكرون ويعملون بأيديهم ويلمسون نتائج جهودهم بأنفسهم، فتزداد قدرتهم على الأداء ورغبتهم فى الانطلاق.

- اعتبار المناشط امتدادا للبرامج التربوية التى يحصلها الطالب فى حجرات الدراسة، بحيث يكون فى ممارسته للنشاط مشبعا بالقيم السلوكية الحميدة؛ وبروح الهواية المقرونة بالمتعة والترويح والإنتاج.

- مراعاة قدرات الطلبة فى العمل والنشاط والإنتاج باعتدال، مع ضرورة توفير أوقات كافية للدراسة والترويح؛ حتى لايؤدى الإسراف فى ممارسة النشاط إلى إرهاق الأجسام والعقول وإهمال الدروس اليومية.

- الاهتمام بالطلبة الناشئين فى ممارسة المناشط، بحيث يسبق ذلك توضيح أنواع المناشط؛ حتى يأخذوا منها ما يناسبهم قدرة واستعدادا. وعلى المدرسة أن تفسح المجال للسؤال والاستطلاع، والبحث، والعمل فى يسر وعطف، وعدم التعقيد عند ممارسة المناشط.

---

(١٦) سالم جرادات، ورشيد عبد الحميد : مؤتمر العملية التربوية فى مجتمع أردنى متصور، المملكة الأردنية الهاشمية، المطبعة الوطنية، ١٩٨٠، ص ص ١٨٩ - ١٩٠.

- توفير المعدات والأدوات التى تتطلبها المناشط، وإرشاد الطلبة إلى إمكانات بيئتهم وخاماتها وسبل استخدامها والانتفاع بها.

- توجيه المناشط إلى ميادين الإنتاج الهادفة التى تنفع الطالب عقليا وسلوكيا وماديا، كما تفيد فى نمو المجتمع كله.

- دعوة أولياء الأمور والمتخصصين فى المناسبات المختلفة للاطلاع على مناشط أبنائهم وإنتاجهم، وذلك لحفز أولياء الأمور على بذل مزيد من العناية والدعم.

- السير فى التدريب على النشاط بهوادة وتؤدة بحسب برامج النشاط التى تتفق مع مراحل نمو الطالب وقدراته.

سابعًا- مجالات المناشط اللغوية والدينية :

يمكن عرض المجالات التالية التى يمكن من خلالها ممارسة المناشط اللغوية والدينية بغية تحقيق الأهداف المنوطة بها. وبدايةً تجدر الإشارة إلى أن هذه المناشط ينبغى أن تمارس فى ضوء أدوار المعلمين والمشرفين المختارين على أساس المواصفات التى سبق تحديدها، وفى ضوء الأسس اللازمة لممارسة النشاط وإنجاحه.

ويمكن عرض كل نشاط على حِدَةٍ : أهدافه، وكيفية تحقيقها، وأدوار المعلم المشرف، وأدوار الطلاب فى هذه الممارسة.

وفيما يلى عرض لكل منشط من هذه المناشط :

١- نادى اللغة العربية :

تهدف هذه الجماعة إلى تأكيد روح العروبة فى أحاديث الطلاب ومناقشاتهم، وتكثير المحفوظ من الأدب العربى فى عصوره المختلفة، وتنمية مهارات الاستماع، وتنمية عادات صحيحة للقراءة وميول القراءة، والتدريب على حسن ممارسة الحوار، والإلقاء، والخطابة، والكتابة.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف عن طريق عقد المباريات الشعرية والمساجلات

الأدبية والقصصية، والاطلاع على الصحف والمجلات وكتب التراث ودواوين الشعر العربى، والمباريات اللغوية، ومسابقات الكلمات الأفقية والرأسية، وعقد ندوات وإدارة اجتماعات للمناقشة وتسجيل المحاضر. ويمكن أن يكون أعضاء نادى اللغة العربية من بين الطلاب النابغين والمتفوقين فى اللغة العربية، أو ممن يميلون إلى اللغة العربية، أو من الموهوبين أدبيا أو لغويا، وقد يكون لكل صف دراسى نادٍ تقام المسابقات اللغوية والأدبية بينه وبين غيره من النوادى التى تمثل صفوفا دراسية أخرى.

٢- الصحافة المدرسية :

تهدف هذه الجماعة إلى تكوين رأى عام موحد فى المدرسة، وتوجيه المجتمع المدرسى والانتفاع بكل مايتاح له من فرص التقدم والنمو، وتوسيع آفاق الطلاب وزيادة صلتهم بالحياة، وذلك بدراسة مشكلاتها ومتابعة أحداثها، والتزود بألوان من المعارف المتجددة، والتوسع فى القراءة وإجادة الفهم، والتمرس بألوان النقد والتعليق والتعبير عن نفسه، والكشف عن مواهبه وميوله، والتمرس بالأساليب المهنية منذ صغره، فيشب وقد اكتسب خبرات قيمة تجعله أكثر نجاحا فى المستقبل، وتكوين الشاب المؤمن بالحق والحريةُ والمثل الإنسانية الرفيعة، وإتاحة الفرصة أمام الطالب للابتداع والابتكار فى اختيار الموضوعات وأسلوب العرض وانتقاء العناوين وتنسيق الصور، وتدريبه على فنون القول وآداب الحديث وطريقة البحث والحوار والمناقشة، وتأكيد صفات التعاون والتنظيم والمثابرة والاعتماد على النفس. وتعلم الوسائل الفنية الصحفية المدرسية، ونشر أخبار الصفوف والمناشط التى يقوم بها الطلاب ـ بصورة فردية أو جماعية ـ والرحلات والمباريات والمناشط الفكرية، ونشر الأخبار السارة المتصلة بالعاملين فى المدرسة، وتهيئة المجال أمام الطلاب للتعبير الأدبى أو الفنى، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب ذوى الاهتمامات والميول الخاصة لممارسة النشاط المناسب لهم، والقراءة الواعية، وجمع المعلومات وعرضها وتفسيرها بطريقة موضوعية، والتعبير ببساطة ووضوح عن الآراء باللغة العربية.

ويمكن أن يتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق استطلاع رأى الطلاب بخصوص القيام بعمل صحيفة، وتعرف انطباعاتهم واقتراحاتهم بشأنها، ومناقشة آرائهم، وتدريبهم على المشاركة فى إصدار الصحيفة بحيث يقسم الطلاب بحسب أجزاء الصحيفة ومكوناتها إلى جماعات مختلفة للأخبار المدرسية، والأخبار العالمية، والمحلية، والقومية، والإسلامية، والرياضية، والفنية، والمواهب، والإخراج، والرسم والتصوير والتلوين والرسوم الساخرة.

* وأهم أنواع الصحافة المدرسية هى : الصحف، والكتاب السنوى، ودليل المدرسة، والمجلات. وتعد الصحف من أهم أنواع الإنتاج الصحفى فى المدارس، وهى متنوعة: صحف يومية، وأسبوعية، ونصف شهرية أو شهرية، وصحف الفصل والحائط، والمدرسة، وصحف المناسبات الدينية والقومية والرحلات.

* والكتاب السنوى أحد أنواع الصحافة المدرسية، وقد يصور مكتوبا على الآلة الكاتبة لارتفاع تكلفته المالية، وهو سجل للجوانب المدرسية المختلفة يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.

* ودليل المدرسة له أهمية بالنسبة للمستجدين، فهو يحوى الكثير من المعلومات النافعة لهؤلاء الطلاب ولأولياء الأمور والمعلمين، ويعرفهم بالمناشط المدرسية أيضا.

* أما المجلات المدرسية فهى وسيلة لتنمية الميول الأدبية لدى الطلاب، ووسيلة يعبرون فيها بالصور والرسوم عن نواحى النشاط فى المدرسة، وعن حياتهم المنزلية.

٣- الإذاعة المدرسية :

تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وإتقان اللغة، ودقة الأساليب، وتهيئ لهم مواقف حية طبيعية، بريئة من التكلف، محببة إلى نفوسهم، يستخدمون فيها اللغة استخداما ناجحا. وهى بذلك تصقل مواهبهم، وتشحذ ميولهم، وتربى فيهم الجرأة، والقدرة على

الإلقاء، وسرعة الخاطر. كما تنمى معارفهم، والاعتماد على أنفسهم فيما يحصلون من شتى المصادر لإعداد المادة التى سيلقونها فى الإذاعة.

وتزود الإذاعة الطلاب المستمعين بالثقافة المتجددة، والمعارف، والخبرات، وحسن الاستماع من تتبع للأفكار والحوادث ودقة الفهم والنقد والحكم. كما تهدف إلى خلق الوعى المستنير، وتكوين رأى عام موحد فى المدرسة، وربط أفراد المجتمع، ودعم الوحدة الفكرية بينهم، وربطهم بالمجتمع الخارجى.

وتهدف هذه الجماعة إلى إذاعة أخبار المدرسة والأحداث الهامة فى الحياة المدرسية، والمساعدة على تنمية قيادات الطلاب عن طريق إتاحة الفرصة للخطابة ومناقشة موضوعات ذات أهمية على المستوى المدرسى أو الإقليمى أو القومى أو العالمى، وإعطاء الطلاب النموذج السليم فى القراءة الجهرية المعبرة عن الانفعالات والمشاعر والأحاسيس والاتجاه الذى يتبناه الكاتب، ومساعدة الطلاب على تنمية التذوق الفنى والجمالى عن طريق إذاعة بعض ألوان الأدب، والفكر، والموسيقى المناسبة المنتقاة، وتدريب الطلاب على إلقاء البيانات والإرشادات، والتدريب على المهارات العملية من تشغيل الأدوات الإذاعية والتسجيلات والأشرطة.

وتتحقق هذه الأهداف عن طريق أن تعهد المدرسة بالإشراف على الإذاعة إلى هيئة ثابتة من مدرسى المواد المختلفة، على أن يكون أحدهم - على الأقل - من بين مدرسى اللغة العربية. وأن تضع هذه الهيئة نظاما يسمح لأكبر عدد من طلاب المدرسة بالاشتراك فى الإذاعة، كأن يخصص لكل فصل أسبوع يعرض فيه برنامجا متكاملا منوعا، أو يخصص لكل أسرة فى المدرسة أسبوع أو أسبوعان متتاليان. وأن تتولى هيئة الإشراف توجيه الطلاب إلى الألوان المناسبة، وإرشادهم إلى المصادر المختلفة التى يستعينون بها فى إعداد مواد الإذاعة، ومراجعة ما يعد الطلاب منها، واختيار برامج أسبوعية، وكذلك ما تقتضيه المناسبات الطارئة.

وتتجه هيئة الإذاعة إلى تدريب الطلاب على أساليب الأداء، وكسب المهارات اللغوية التى تتصل بطبقة الصوت وبالنطق، واختيار المواد الإذاعية الطريفة

والمتنوعة الثقافة، والمتجددة والمبتكرة، وتدريبهم على تشغيل الأدوات والأجهزة الإذاعية وصيانتها.

ومن أهم البرامج الإذاعية المدرسية الألوان التالية :

- نشرة الأنباء : وتتضمن طائفة من الأنباء، يقتبسها الطلاب من الصحف اليومية. . وطائفة من الأنباء المدرسية يستمدها الطلاب من رواد الفصول أو عمداء الأسر أو أجهزة المدرسة الإدارية المختلفة.

- التعليق على الأنباء : وتحتاج إلى مهارة النقد وصدق الحكم. وهو تعليق يعده أحد الطلبة ويراجعه أحد المشرفين.

- التنبيهات والأوامر المدرسية: مثل احترام نشيد البلاد، وأمور الغياب والحضور، وأمثلة للمكافأة والعقاب حدثت داخل المدرسة، والأمانة، والنظافة، والتفوق، ومناظر مؤلمة، أو صور مثالية، أو كيف تستذكر دروسك.

- ألوان من الأدب : وتتضمن إذاعة قصص طريفة يؤلفها الطلاب أو يقتبسونها، وتمثيليات قصيرة تتصل بالأحداث القومية، ومقطوعات شعرية خفيفة.

- بريد الطلاب : ويتضمن الأسئلة والمقترحات التى يتقدم بها الطلاب ويلقونها داخل صندوق خاص يعلق فى فناء المدرسة.

- الفكاهات والنوادر التى تميل إلى الثقافة والترفيه.

٤- جماعة التمثيل :

تهدف هذه الجماعة إلى تعريف الطلاب بمكونات المسرح، والعمل المسرحى، وتشجيع الطلاب على القراءة، والإلقاء، والتعبير عن أنفسهم، وكتابة الروايات، والنشاط الجدلى، والتفكير المنطقى السليم والناقد.

كما تهدف إلى تمرس الطالب بفنون الحياة وبخبرات ومهارات وألوان من السلوك، ونطق واضح وأداء وصوت معبرين، والتعاون والصبر وإنكار الذات،

والاعتماد على النفس، وعلاج الخجل والتهيب والعزلة والانطواء والسلوك غير المرغوب فيه. والتمثيل المدرسى يتيح الفرص أمام الطلاب للاستقلال بحمل التبعات والمسئوليات، ومواجهة الجماهير دون تهيب، وضبط النفس، وحسن التصرف بغية تكامل شخصية الطالب.

كما أنه ينمى الجانب الجمالى لدى الطالب عن طريق النص، والديكور والموسيقى المصاحبة والإخراج.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال القيام ببعض التمثيليات، وإعداد الملابس، والإضاءة، والصوت، والمناظر، والإعلان.

ويتم ذلك عن طريق خبرة مدرب محترف، أو أحد المعلمين ممن لهم خبرة بالعمل المسرحى. وقد يقوم فصل بتمثيل مسرحية يقتبسها من موضوعات المواد الدراسية، وقد تتألف فى كل أسرة فرقة مسرحية تعرض نشاطها فى حفلات المدرسة، وقد تؤلف المدرسة فريقا للمسرح يتكون من الطلاب الموهوبين، ويمثل الفريق بعض المسرحيات الوطنية والاجتماعية أو التمثيليات المعربة دونما استعانة بأشخاص غير الطلاب فى القيام بالأدوار التمثيلية. ويجب أن تتنوع الخبرات التمثيلية لتشمل التمثيل الابتكارى، والتمثيل الصامت، وإلقاء فرقة (جوقة) المترنمين، وقراءة المسرحيات دون حركة، وحفلات التمثيل، وحفلات المطالعة، والأراجوز، والتمثيليات التنفيذية.

ويجب التدريب على اختيار التمثيليات، واختيار الممثلين، وإجراء البروفات، واختيار الملابس، ومكان الإخراج، وإدارة الصالة (التياترو)، والقراءة الجماعية للشعر، ودور الملقن، واستخدام خيال الظل، ووسائل اللعب التمثيلى.

٥- الجماعة الأدبية :

تهدف هذه الجماعة إلى تثقيف الطلاب ثقافة أدبية عن طريق إتاحة الفرصة للمنافسة الأدبية والمباريات الشعرية، والنثرية، والنقدية والبلاغية، وإتاحة جو من الحرية والتعبير أمام المبدعين وذوى الميول الأدبية من الطلاب.

وتقوم هذه الجماعة بعقد مباريات تعلن عنها وتحدد موضوعها فى : النثر أو الشعر. وتترك الفرصة - مع وضع الضوابط المنظمة - أمام المتبارين، وتخصص لهم الجوائز المناسبة، وتنشر نتائج هذه المباريات فى لوحات خاصة بذلك.

وتختار هذه الجماعة أعضاءها من الطلاب الموهوبين ذوى الميول الأدبية، والاستعداد للتعبير والإلقاء. ويوكل إلى أحد أفراد الجماعة القيام بأعمال تسجيل النتاج الأدبى للجماعة، وتحتفظ بسجلات تدون فيها الاجتماعات وبِصُوَرٍ من الكلمات والمحاضرات والمناظرات. وتنظم الجماعة موسما للمحاضرات الثقافية يقوم بإلقائها بعض المدرسين أو بعض الشخصيات البارزة أو الأدبية، على أن يقدم لها أحد الطلاب ويعلق عليها طالب آخر، وتنظم الجماعة المناظرات فى المسائل التى تشغل الأذهان، ومن الممكن أن يقدم بعض أفراد الجماعة إنتاجه كمادة أدبية فى مناشط أخرى مثل الإذاعة المدرسية والتمثيل والصحافة والحفلات المدرسية.

٦- جماعة الخطابة :

تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على إتقان مهارات الخطابة وتدريب الطلاب على مواقف المشافهة والإلقاء، وتقوية الصلات بين المدرس وطلابه. وكيفية إعداد الخطب، والتوعية بالمناسبات الدينية والوطنية والقومية والاجتماعية.

وتقوم هذه الجماعة بعقد اجتماع أسبوعى، ويلقى فيه طالبان أو أكثر خطبهم شريطة أن يعنى المعلم بتصحيح الخطب قبل إلقائها، وقد يساعدهم المعلم على صياغتها والتدريب عليها قبل مواجهة الجمهور.

ويجب التنويع فى الخطب والكلمات من حيث موضوعاتها ومعانيها وأسلوبها من شعر ونثر وبعض القصائد المختارة، أو إلقاء القصص والنوادر.

ويجب ألا يطول الاجتماع عن ساعة واحدة دفعًا للملل، وأن يستغرق الطالب الواحد حوالى عشرين دقيقة. ويناقش المعلم طالبه فى الجوانب الجيدة وغير الجيدة فى الموقف الخطابى بعد الاستماع إلى زميلهم. ويحسن أن يسجل الطلاب

ما يروقهم من كلمات وخطب ونوادر زملائهم، ويمكن عقد الاجتماع الأسبوعى فى أماكن متنوعة مثل قاعة من قاعات المدرسة أو حديقتها أو فنائها أو مسرحها حتى لايصاب الطلاب بملل، وحتى يمارس الطلاب الخطابة فى موقف أشبه بالمواقف الطبيعية؛ ولذلك يجب ألا تتتابع الخطابة فى الاجتماع، بل يتخللها فترات للاستراحة وتناول المرطبات. ويمكن أن تعدّ الجماعة أفرادا منها فى إحدى المناسبات وتقيم حفلا فى هذه المناسبة يدعى إليه بعض المسئولين وأولياء الأمور.

٧- جماعة القراءة الحرة :

تهدف هذه الجماعة إلى وصل الطلاب بمنابع الثقافة وتنمية عباراتهم وزيادة كسبهم اللغوى فى أنماط التعبير والثروة اللغوية، وتنمية عادة القراءة فى نفوس الطلاب، وكشف ميول الطلاب فى اختيار ما يميلون إلى قراءته من ألوان القراءة: علمية أو أدبية أو إنسانية.

وتتحقق هذه الأهداف عن طريق تنظيم خطة تسمح للطلاب بالإفادة من مكتبة المدرسة، أو مكتبة الفصل، وأن يكونوا على صلة دائما - عن طريق تبادل الخبرات بين أفراد الجماعة - بما يستجد من كتب ومجلات وماتخرجه المطابع من فنون عالم الصفحة المطبوعة.

ويخصص طلاب هذه الجماعة كراسات تسمى ملخصات القراءة، فيها تعريف موجز عما قرءوه، وتخصص لوحة للإعلان عن هذه القراءات والجديد من الكتب والمجلات، ويفضل أن يكون لكل مجال قراءة عدد من الطلاب لمتابعته والتعريف به مثل : غرائب الطبيعة، وغزو الفضاء، والكشوف الأرضية، وتربية الطيور والحيوانات والنباتات، وأشهر الأعلام، واعرف وطنك، ومختارات أدبية. ويمكن عقد ندوات لعرض الجديد من الكتب والمجلات بشكل موجز مشوق.

٨- الجماعة الثقافية :

تهدف هذه الجماعة إلى رفع المستوى الثقافى عند أعضاء الجماعة، وإثارة

الحماسة للقراءة، والبحث فى الكتب عن القراءات المهنية، والتدريب على كيفية المناقشة وحل المشكلات، والقدرة على التصرف، وتنمية المواهب الفنية الخاصة.

وتعمل هذه الجماعة على تحقيق أهدافها من خلال عرض أفلام هادفة، والقيام بتمثيليات تربوية، وإلقاء المحاضرات الثقافية، وإجراء مسابقات للقراءة والتعبير، وزيارة بعض المنشآت والمؤسسات البيئية، وإجراء الاجتماعات والمناظرات الديمقراطية، وعقد الندوات والمناظرات والخطابات أمام الطلبة وأولياء الأمور، وتشجيع الإنتاج الطلابى، مثل: التأليف، والبحث، والترجمة، والشعر، والتلخيص، وعمل مجلات الحائط، وعمل نشرات، والكتابة فى الصحف، والتعريف بالمجتمع المحلى سياسيا واجتماعيا وجغرافيا واقتصاديا، وتفاعل الطلاب مع الأحداث العربية والعالمية، ودعوة محاضرين متخصصين لإلقاء محاضرات فى أهم المشكلات التى تواجه العالم مثل الأمن الغذائى، ومشكلة الطاقة، والتضخم، والتمييز العنصرى بالبلدان العربية، ونظمها، وأعلامها، وزعمائها، والملامح الرئيسية لكل شعب من الشعوب العربية والدولية.

٩- جماعة المحاضرات والندوات:

تهدف هذه الجماعة إلى تعريف الطلاب ببعض الشخصيات الأدبية، والعلمية، والتعليمية، والعسكرية، والوطنية، والقومية، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للاستماع إليهم والتفاعل معهم ومناقشتهم فى مواقف حيوية؛ ليزدادوا خبرة بالحياة، ومحاولة غرس القدوة والنموذج الكامل فى نفوس الطلاب، والتدريب على إدارة الندوة وتنظيمها.

وتقوم هذه الجماعة بدعوة بعض الشخصيات فى مناسبات معينة بعد استئذان المسئولين بالمدرسة، وتحديد المكان، والزمان، وموضوع الحديث، وقيام أحد الطلاب بدور المقدم، وقيام بعض الطلاب الآخرين بدور منظمى الندوة. وتتيح الندوة الفرصة أمام الطلاب للأسئلة الحرة بعد الاستماع إلى المدعو، ويمكن أن يقوم بعض الطلاب بإجراء محاورة مفتوحة مع المدعو.

وتتنوع موضوعات المحاضرات والنـــدوات لتتضمن موضوعات ترتبط بالمناهج الدراسية، مثل بعض الموضوعات التى تحتاج إلى تفصيل وتوضيح، شريطة أن يتناولها المحاضر أو المناقشة فى مستوى الطلاب، أو موضوعات بمستوى العصر وتطوراته المتلاحقة، شريطة حسن اختيار المحاضرين من المتخصصين والمبرزين والمشهورين، أو من المعلمين ذوى الخبرة والدراسة العلمية، والأدبية، والاجتماعية، والاقتصادية، أو الطلاب الممتازين والمتفوقين. ويفضل استخدام بعض الوسائل التعليمية أو الأفلام فى هذه الندوات أو المحاضرات.

١٠ - جماعة لوحة الأخبار :

تهدف هذه الجماعة إلى توسيع آفاق الطلاب ورفع مستوى اهتماماتهم بمساعدتهم على تتبع الأحداث الجارية وربطها بأسبابها واستخلاص أحكام عامة منها، وربط الأحداث الجارية بما يدرسه الطلاب، مثل العلوم والمواد الاجتماعية واللغات، وتهيئة الجو المناسب لمناقشة المناشط المدرسية وتصرفات قيادات الطلاب وإدارة المدرسة، وتنمية روح النقد الذاتى عند الطلاب، وتوثيق شعورهم بالانتماء إلى مدرستهم، والتعبير عن رغبات مجتمع المدرسة وحيويته ومشكلاته؛ لتصير لوحة الأخبار موضع اهتمام الطلاب، وتثير شوقهم إلى ما تنشره من أخبار وآراء، وتصبح وسيلة لرأى عام حى بالمدرسة موجه توجيها سليما.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة فى المناشط المرتبة بلوحة الأخبار، وجمع أبرز الأخبار اليومية المحلية والقومية والعالمية وعرضها واضحة مختصرة مبسطة، ومناقشة الأحداث الجارية باستخدام خريطة، مع ذكر ظروف هذه الأحداث، وتكوين «أرشيف» لصور الشخصيات والقادة، ومظاهر البيئة، والخرائط التوضيحية والرسوم البيانية، والمشكلات المدرسية، والوثائق الهامة، وأسماء الكتب والمجلات والمقالات والصحف التى تم عرضها، ومناشط الطلاب الفردية والجماعية.

١١ - جماعة الحكمة :

تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على أنواع الخط المختلفة ومعايير

الحكم على جودته، وإتاحة الفرصة للموهوبين للتعبير عن مواهبهم فى الخط والكتابة، وتثقيف الطلاب بالأمثال والحكم والمأثورات والكلمات المعبرة عن القيم والسلوكيات المرغوبة.

وتقوم هذه الجماعة بجمع المختارات من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن الأقوال المأثورة وكلام الحكماء. ويتم إعداد سبورة خاصة للحكمة اليومية عند مدخل المدرسة، وإعداد لوحات لحكم أخرى توضع فى مسجد المدرسة والأماكن اللائقة، واختيار لوحات مختلفة الألوان والأحجام بحسب الصفوف الدراسية، وتستغل المناسبات المختلفة لاختيار ما ينطبق عليها من مختارات الجماعة.

١٢- جماعة المكتبة :

تهدف هذه الجماعة إلى تزويد الطلاب بمعلومات وافية عن المكتبة، وتدريب الطلاب على المهارات العملية المختلفة من إعداد الفهارس، وتبويب الكتب والمجلات فى الأرفف، وكيفية إتمام الإعارة، والبحث عن كتاب محدد، وتنمية عادات القراءة، وتنمية الشغف إلى القراءة، وتوسيع الثقافة والمعرفة لدى الطلاب.

ويخصص للمكتبة مكان مستقل (غرفة أو أكثر من غرف المدرسة)، ويخصص لها مشرف متخصص ينظم حركة الإعارات، وتوفير الكتب المناسبة وتنظيمها على الأرفف، والفهارس المتنوعة التى تيسر حركة الإعارة. وتقوم جماعة المكتبة بمشاركة المشرف فى كل هذه المناشط، وفى عقد المسابقات الخاصة بمدى القراءة لكل مستعير وتلخيص مايقرؤه فى كراسة خاصة تسمى كراسة المكتبة. ويمكن لهذه الجماعة أن تنشر الدعوة إلى الإقبال على المكتبة وتعد نشرات بأسماء الكتب التى يميل إليها الطلاب، وقد تصدر نشرة أسبوعية أو شهرية تضم بعض المناقشات التى تثار حول كتاب من الكتب قرئ ونُوقِشَ فى المكتبة، وكذلك يمكن أن تعد برامج مسابقات للتشجيع على القراءة، وأن تعلن عن الكتب الجديدة التى ترد إلى المكتبة باستخدام الإذاعة المدرسية، وتعرض خلاصتها وتعليقًا موجزا عليها، وأن يرتب جدول يسمح لكل فصل من فصول المدرسة بزيارة المكتبة أسبوعيا فى حصة القراءة.

١٣- الجماعة الدينية :

تهدف هذه الجماعة إلى ممارسة الشعائر الدينية فى أوقاتها، وتدريب الطلاب على قراءة القرآن، ورفع الصوت بالأذان، وتنقية المعتقدات من الخرافات، وممارسة الاحتفالات الدينية، وغرس القيم الدينية فى نفوس الطلاب.

وتتحقق هذه الأهداف عن طريق ممارسة الشعائر الدينية فى أوقاتها وتخصيص مكان مناسب لذلك، وتشجيع الطلبة على قراءة القرآن الكريم بالطريقة الصحيحة، وممارسة صلاة الجماعة ورفع الأذان، والقيام بلقاءات دينية واعية لنبذ الخرافات التى تنسب إلى الدين، وعدم التزمت فى تطبيق أحكام الدين السمحة، والاحتفالات بالمناسبات الدينية، وتأكيد المفاهيم الدينية وتنميتها لدى الطلاب.

١٤- جماعة البر والتقوى :

تهدف هذه الجماعة إلى ممارسة المهارات الاجتماعية النابعة من الفكر الإسلامى بإحالته إلى سلوك ممارسة بين الطلاب، وإصلاح العلاقات بين الطلاب، وتقوية أواصر المحبة والتماسك بين الزملاء، ومحو أمية عمال المدرسة.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف عن طريق مساعدة الفقراء من الطلاب بمعونات نقدية، والسماح لهم بدخول الحفلات المدرسية مجانا، وعقد لجان الصلح بين المتخاصمين من الطلاب، وتنفيذ قرارات مجالس الفصول، وتوعية الطلاب غير المنضبطين، وعقد جلسات الود والتعارف بين المعلمين والطلاب.

١٥- جماعة المصلى :

تهدف هذه الجماعة إلى ممارسة شعيرة الصلاة داخل المدرسة، والتدريب على قراءة القرآن وترتيله، وآداب الاستماع، واستخدام المسجلات وإلقاء الخطب والأحاديث النبوية الشريفة فى المناسبات الدينية، وتدريبهم على تنظيم بيت الله وتنظيفه، وإعداده لممارسة النشاط الدينى، وعقد اللقاءات الدينية مع بعض الشخصيات المحلية، ومناقشة المسائل الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، فى شكل جلسات حوارية وتثقيفية.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف عن طريق تأدية صلاة الظهر أو العصر فى جماعة، وقراءة بعض الكتب الدينية من مكتبة المصلى، وترتيل بعض الآيات بإشراف معلم التربية الدينية الإسلامية، ودعوة الشخصيات العامة ومناقشتها والاستماع إليها، ومناقشة الازدواج السلوكى داخل المجتمع والبيئة المحلية والقومية، والإعلان عن هذه اللقاءات والندوات، وإذاعة بعض الفقرات الدينية فى أوقات راحة التلاميذ بين الحصص.

١٦- جماعة النشرات والإعلانات :

تهدف هذه الجماعة إلى التدريب على كتابة عبارة واضحة فى مناسبة من المناسبات، وفهم أصول تعليق الملصقات، واختيار أسماء مناسبة للأشياء المراد وضع بطاقات عليها، وفهم التنظيم اللائق للإعلان بالصحف والمجلات والإذاعتين المسموعة والمرئية.

وتقوم هذه الجماعة بتدريب الطلاب على أنواع الملصقات والنشرات الجدارية والإعلانات، مثل وضع بطاقة على الحقيبة عند السفر، والبطاقات والملصقات فى المعارض، والإعلان عن الأشياء المفقودة وعن الرحلات والاجتماعات المدرسية، والتنبيهات الخاصة بأدوات المدرسة أو حديقتها أو الفناء، وحكمة اليوم والشهر، وقراءات عن أسماء كتب أو مجلات أو صحف أو أخبار محلية أو مختارات من القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف، أو أمثال وحكم ونوادر ونكات وفكاهات وأحاجى.

١٧- جماعة المراسلات :

تهدف هذه الجماعة إلى تنمية المعلومات والمعارف والخبرات لدى الطلاب، والتدريب على المهارات الاجتماعية الناجحة، والتعاون والتآخى وتدعيم صلات الود بين الطلاب على المستوى القومى، وتنمية الكتابات الوظيفية والإبداعية.

وتتحقق هذه الأهداف عن طريق تدريب الطلاب على القيام بكتابة الرسائل التى تتضمن الحديث عن أنفسهم وأحوالهم ومدارسهم ومناشطهم وهواياتهم

وطبيعة بلادهم والمجتمع الذى يعيشون فيه وبعض التقاليد والعادات السائدة ولمحة تاريخية عن وطنهم وجغرافيته وصور عن بعض هذه الموضوعات. وعلى المدرسة أن تضع قوائم فى فناء المدرسة تتضمن أسماء الطلبة الراغبين فى المراسلة وعناوينهم وأسنانهم وهواياتهم، وترسل هذه القوائم أيضا إلى بعض المدارس الثانوية بالبلدان العربية، وتتولى المدرسة تيسير هذه المراسلات. ويمكن أن يتبادل الطلاب صورا وأشرطة مسجلة وغير ذلك من وسائل التعريف بهم والتواصل بين الطلاب على امتداد البلدان العربية.



الفصل العاشر

الوسائط التعليمية

أولا- ماهية الوسائط التعلمية:

الوسائط التعليمية أدوات حسية تعتمد على مخاطبة حواس المتعلم، خاصة حاستى السمع والبصر؛ بغية إبراز المعارف والمعلومات المراد تحصيلها. بيد أن هناك مجموعة من المشكلات واجهت استخدام الوسائل التعليمية ارتبطت بفهم سطحى للإسلام، كما ارتبطت بعدم توظيف التربويين للأفكار التربوية التى ينادون بها، وأهم هذه المشكلات هى:

الخوف من الربط بين التصوير والنحت والتماثيل وتعليم الإسلام، ثم طبيعة المسائل المجردة والغيبية التى يصعب إبرازها فى صور محسوسة، كما أن القرآن الكريم يحتوى على قضايا فكرية كثيرة: القصة، ومشاهد القيامة، والنماذج الإنسانية، والمنطق الوجدانى والحالات النفسية، وتشخيص المعانى الذهنية، وتمثيل بعض الوقائع التى عاصرت الدعوة المحمدية، والتشريع، والجدل، وقليل من الأغراض الأخرى التى تقتضى طريقة التقرير الذهنى المجرد، كلها أشكال لغوية لتناول هذه القضايا.

واستخدام الوسائط التعليمية فى مواقف التعلم أصبح ضرورة تربوية نتيجة للانفجار المعرفى والتكنولوجى، وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها؛ وذلك لإتاحة الفرصة لخبرات متنوعة، ومواقف مختلفة ينتقل فيها التلميذ من نشاط إلى آخر، ومن إدراك صلة بين شيئين، والوسائط التعليمية تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم، وتنمى لديه المهارات اليدوية، كما يصبح لكل معنى مفهوم واضح فى الذهن. وتعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية وتقدم حقائق هادفة ذات معنى، وتثير الاهتمام، وتساعد على توجيه

استجابة المتعلم نحو الهدف المنشود، كما أن الوسائط التعليمية تتغلب على الحدود الطبيعية وتتعداها إلى الآفاق البعيدة، وإلى الأزمنة الغابرة، وتساعد على حل المشكلات، كما أنها تقدم الأدوات التى تساعد على التشخيص والعلاج، وتحول المعلم من شارح للدرس وملقن للمعرفة إلى مشرف وموجه للتلميذ.

ثانيا - أدوار الوسائط التعليمية :

تؤدى الوسائط التعليمية أدواراً متنوعة للمعلم والمتعلم؛ بغية تحقيق الأهداف، من أهمها:

- يعتمد المتعلم على نفسه فى الاستماع إلى بعض القصص التى قام المعلم بتسجيلها، ويجيب التلميذ عن الأسئلة حول هذه القصة، ثم يقوم التلميذ بتقويم نفسه بنفسه، كذلك يستخدم الأفلام الثابتة، وجهازاً خاصاً يمكن التحكم بواسطته فى سرعة عرض المادة المقروءة وكميتها، كذلك يستطيع التلميذ بمفرده عرض الجهاز الخاص بالشرائح حول الموضوع الذى قام المعلم بشرحه واستنتاج بعض المعلومات من مشاهدة الشرائح ومناقشتها مع المعلم.

- تساعد الوسائط التعليمية على حل مشكلة تعلم أعداد كبيرة ومتزايدة، وذلك فى فصول مزدحمة. حيث إن هناك فروقاً فردية بين الدارسين، كما أن التلاميذ تتباين خبراتهم السابقة وتختلف حول موضوع الدراسة. واللجوء إلى طريقتى الإلقاء والتلقين يؤدى إلى مزيد من اللفظية، والتلميذ يجد نفسه أمام مفاهيم ومدركات مجردة، ويحاول أن يكونها لديه، وتنشأ نتيجة لذلك دلالات لهذه المفاهيم.

- تسهل الوسائط التعليمية عملية التعليم على المدرس وعملية التعليم على التلميذ. كما أنها تحقق تنوعاً مرغوباً فى الخبرات التعليمية. وذلك لأن النمطية فى طريقة التدريس تبعث على الملل، بيد أن استخدام الوسائط التعليمية المعينة يحقق تنوعاً فى الخبرات التعليمية يقتل هذا الملل، ويحبب إلى التلاميذ الموقف التعليمى، ويتيح لهم مصادر متنوعة من الخبرات والمعلومات تتناسب مع اختلاف استعداداتهم فى التعليم.

- الوسائط التعليمية تثير النشاط الذاتى لدى التلاميذ، وذلك أنه يغلب على التدريس اللفظى عنصر الحفظ والتلقين، مما يجعل دور التلميذ فى الموقف التعليمى دوراً سلبياً

ولكن استخدام الوسائط التعليمية المعينة استخداماً سليماً يتيح للتلاميذ فرص المشاركة الإيجابية فى المواقف سواء عن طريق تحديد النواحي التى يرغبون فى تعرفها من مشاهدة المعينات والاستماع إليها، أو عن طريق مناقشة ما رأوه أو سمعوه منها، ثم عن طريق البحث عن إجابات لما قد يثيره استخدام المعين من آثار جديدة حول موضوع الخبرة .

ـ يوسم العصر الذى نعيش فيه، بأنه عصر التغير السريع، وعصر ثورة المعلومات، كما أن هناك بعض مواقف التعلم بعيدة مكانياً وزمانياً؛ ومن ثم فإنه لو أمكن تقديم تلك المواقف والمواد التعليمية بواسطة عدة أشكال مثل الأفلام، والتسجيلات، والخرائط، فإنها سوف تقوم بعملية تعويض للتلاميذ، وذلك بمرورهم فى خبرات لم يمروا بها من قبل، بسبب أنها حدثت إما فى الماضى، أو حدثت فى الحاضر، أو كانت صغيرة جداً، أو أنها يصعب إعادتها.

وذلك أن الخبرة المباشرة فى مواقف التعليم السابقة تحتاج أحياناً إلى وقت طويل لا تسمح به كثرة الالتزامات التعليمية للإنسان فى المجتمع الحديث، مما يجعل من غير الممكن الاعتماد على هذه الطريقة فى مواجهة الزيادة المطردة فى المعارف والخبرات التى تمليها الأحداث والتطورات السريعة لهذا المجتمع.

ـ تنمى الوسائط التعليمية الاستمرار فى الفكر والتفكير، وذلك عن طريق ما تقدمه من خبرات حية تثير اهتمام التلاميذ وانتباههم، وتجعل هؤلاء التلاميذ يتابعون الفكر فيما يقدم أمامهم من حقائق وأحداث ومعان مختلفة.

ـ تظهر أهمية الوسائط التعليمية فى تعديل بعض الاتجاهات واكتساب التلاميذ اتجاهات تربوية سليمة، ولا شك أن التأثير فى الاتجاهات أو السلوك أمر صعب، بيد أن الأبحاث أثبتت أن المعينات التعليمية ـ وخصوصاً الأفلام المتحركة والإذاعتين المسموعة والمرئية والرحلات التعليمية ـ لها القدرة فى التأثير على السلوك وتعديل الاتجاهات.

ـ استثارة اهتمام وانتباه التلاميذ إلى موضوع الدراسة، ولا شك أن العرض العملى لدرس أو تقديم فيلم فى الحصة أو الشرح على نموذج متحرك أو غير ذلك من الواقف التعليميّة التى تستخدم فيها الوسائط استخداماً سليماً ـ يخلق عنصر إثارة وتشويق وانتباه للتلاميذ يجعلهم يهتمون بما يرونه ويسمعونه. كما أن هذا يؤدى بالتلميذ إلى مزيد من

النشاط والتعلم، فليس مجرد مشاهدة فيلم أو الخروج فى رحلة تعليمية يعتبر هدفاً فى حد ذاته، ولكن الهدف الأساسى أن يكتشف التلاميذ اهتماماتهم وميولهم وممارسة عدة مناشط تحقق ذلك.

وتأتى مسئولية المعلم فى أن يساعد تلاميذه فى تحديد أهدافهم وصياغتها صياغة إجرائية، ثم تحديد المشكلات التى استثارت اهتماماتهم، واختيار الطرق التى تؤدى إلى تحقيق ذلك، وأخيراً تقويم هذا النشاط بموضوعية، حيث إن أهمية الوسيط التعليمى فى أنه نقطة لاستثارة الاهتمام نحو العديد من المناشط التعليمية الهامة.

ثالثا - اختيار الوسائط واستخدامها

يقوم المعلم باختيار الوسيط التعليمى المناسب لأهداف درسه، والذى ييسر له الدرس ويزيد من فاعليته ويوفر جهده ووقته، ويمكن عرض أهم الأسس التى تساعد فى اختيار الوسيط التعليمى واستخدامه باعتباره جزءاً أساسياً من موقف التعليم كما يلى:

- أن يحدد المعلم الأهداف التعليمية للدرس، ونوع الوسيط ودوره فى تحقيق الأهداف، وكيفية استخدامه. وأن يراعى عند اختيار الوسيط التعليمى نوع استراتيجية التدريس التى يستخدمها، وكثافة الفصل، والإمكانات المتاحة فى المدرسة.

- أن تتناسب الوسائط مع ما ينفق فيها من جهد ووقت ومال، عند شراء أو عمل أية وسيلة ينبغى أن نراعى أن ما ينفق فيها من جهد أو وقت أو مال إنما يتناسب مع ما ستحققه من أغراض فى الموقف التعليمى. فإذا كان هناك غرض تعليمى يسهل إيضاحه عن طريق لوحة ورقية مرسومة بنفس الكفاية التى يحققها نموذج مجسم أو فيلم تعليمى، عندئذ يجب الاعتماد على الرسم الإيضاحى فى اللوحة دون الوسيلة الأخرى.

- أن تكون المادة العلمية للوسيط صحيحة لا تتضمن معلومات أو حقائق خاطئة تؤثر على مدركات ومفاهيم التلاميذ عن الموضوع الذى تخدمه الوسيلة، وأن تحتوى على القدر الكافى من المعلومات الإسلامية التى تناسب الدرس.

- أن تتناسب الوسائط ومستوى التلاميذ، فكلما كانت الوسائط حسية، وتسمح للتلميذ بالفاعلية والنشاط كان ذلك أفضل. كما ينبغى على المعلم أن يتعرف على

الخصائص المختلفة للوسائط التعليمية من حيث مميزاتها وحدود استخدامها، وبناء على معرفته الدقيقة بكل خواص هذه الوسائط التعليمية يستطيع المعلم أن يفاضل ويختار الوسيط المناسب.

ـ أن تناسب المادة العلمية التى تقدمها المعينات لخبرات التلاميذ، بمعنى أنه يجب أن تتناسب المادة العلمية للوسائط مع مستوى خبرات التلاميذ السابقة، بحيث يسهل ربط هذه المادة بخبراتهم وتتحقق استمرارية المعلومات والخبرات التعليمية.

رابعا ـ أنواع من الوسائط التعليمية

الأفلام التسجيلية والصور:

للأفلام التسجيلية والصور آثارها فى تقريب المدركات وتوضيحها وإعطائها صورة حية، وتؤدى الأفلام التسجيلية دورها الذى لا ينكر فى تقليل ما نسميه باللفظية، أى الاعتماد فقط على اللغة التى لا تحمل مضموناً، ويشيع مثل هذا الأمر فى التربية التقليدية على وجه الخصوص؛ إذ أن مواقف التعلم تعتمد ـ فى الغالب ـ على قدرة التلميذ فى الحفظ والترديد للمحفوظ بدون عناية تذكر بما تدل عليه النصوص أو المواد التى يراد حفظها أو دراستها.

كذلك فإن للصور جاذبية خاصة بالنسبة للأطفال، ولها دورها الذى لا ينكر فى عملية تقريب الرمز اللغوى، وإعطائه المفهوم الصحيح، وتقديم التسجيلات الصوتية، يكون مفيداً فى تعليم القرآن، والشعر والأدب.

وللتسجيلات الصوتية مميزات، من أهمها:

ـ توفير الخبرات التى تعتمد أساساً على عنصر الصوت، وتحبب إلى التلاميذ القرآن الكريم وحلاوة الإنصات وآدابه، وإلقاء الخطب التراثية، والشعر العربى، والقراءة المعبرة.

ـ توافر أجهزة التسجيل وسهولة تشغيلها، ويستطيع التلميذ إعادة الاستماع.

ـ سهولة عمل نسخ إضافية من التسجيلات، وتوزيعها فى سفطات (أشرطة) على التلاميذ بهدف الحفظ السليم لها.

- تنويع الخبرات التعليمية للتلاميذ وتفرغ المعلم للمناقشة والتفسير والشرح والتمثيل.

ويمكن أن تستخدم الصور فى تفسير معنى بعض الكلمات الصعبة أو العبارات أو العلاقات أو الشواهد والأدلة.. الخ، وإذا كانت الصورة المرسومة تؤدى أهدافاً جليلة فى التعليم فلأن طريقة التصوير هى أجمل طرائق التعبير وأفضلها فى الفن. وإن التصوير هو الأداة المفضلة، فهو يعبر بالصورة المحسة المتخيلة عن المعنى الذهنى والحالة النفسية وعن الحادث المحسوس، وعن المشهد المنظور، وعن النموذج الإنسانى، والطبيعة البشرية.

الفانوس السحرى وعرض الأفلام:

ومن الوسائل النافعة التى تنمى مدارك المتعلم، وتعزز من ثقافته الاستعانة بالفانوس السحرى، والجهاز السينمائى لعرض أفلام تتصل بالحقائق العلمية، والأمجاد التاريخية، والمواقع الجغرافية، والتوجيهات التربوية واللغوية والأدبية.

زيارة المتاحف

زيارة المتاحف الأثرية المحلية والقومية، ولا شك أن هذه الزيارة للمتاحف تفتح آفاقاً جديدة من المعرفة، والحضارة، وثقافة التاريخ، كما أنها تربطه بروابط المجد فى التاريخ، كما أنها تقوى المشاعر النفسية والقلبية لعقد العزم على بناء العزة القومية والوطنية.

استخدام المصورات:

- مصورات جغرافية توضح العالم العربى بشكل خاص، والعالم كله بشكل عام.

- مصورات عن البلاد العربية توضح عمران هذه البلاد، ومساجدها، ومصانعها، وكل ما يتصل بأحوالها العامة، وبالحضارات الحالية والماضية.

القصص والسبورة والتقارير:

- نماذج من القصص، ولا سيما القرآنى منها والخيالى والتاريخى.

- تنظيم السبورة بكتابة وحدات الموضوع وعناصره عليها، والفوائد العملية، والنصوص الواردة فيه، وعناوين القصص والمراجع.

- يستقل الطلاب فى إعداد تقارير وبحوث للراغبين فقط، ويكون المدرس منظماً لنشاط الصف، ومعيناً لهم على سلامة الفهم.

اللوحات البطاقات:

لوحة مصورة يقوم التلاميذ بإنتاجها بأنفسهم كنشاط تطبيقى ومجموعة من البطاقات التى يقوم التلاميذ بترتيبها على اللوحة الوبرية.

- تسجيل صوتى مرفق معه نص مكتوب على بطاقة ومغطى بالبلاستيك الشفاف لحفظه، ويكون التسجيل فى موقف طبيعى.

الكتاب المدرسى:

يعتبر الكتاب المدرسى وسيطاً من وسائط التعليم، وليس الهدف الأساسى منه بالنسبة للطالب أن يستوعب ما ورد فيه من معلومات ومعارف يحفظها فقط، بل للكتاب المدرسى وظائف عدة، منها: أنه يقدم المعرفة العلمية للطلاب فى صورة منظمة فيساعدهم على استيعابها، وإدراك الترابط بين أجزائها، كما أنه يتيح لكل تلميذ فرصة التعلم الذاتى؛ نظراً لأن لكل تلميذ كتابه المدرسى الخاص به، يضاف إلى ما سبق أن الكتاب المدرسى يحتوى على صور ورسوم توضيحية مختلفة تدعم من مكانه وتعزز وجوده.

والكتاب المدرسى له دور أساسى فى تحديد موضوعات الدراسة، ومداخل تدريسها، وأساليب تقويم الطلاب فى تحصيل هذه الموضوعات، بجانب دوره الرئيسى كوسيلة للتعليم فى الفصل، ودوره كوسيلة مهمة من وسائل التعلم الذاتى.

إن هذا الكتاب يتبنى موقف التدريس اليومى باعتباره وحدة بناء منهج، وهو شركة بين المتعلم والمعلم، والكتاب المدرسى على أهميته وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج، وليس هو المصدر الوحيد للتعلم، والمعرفة وسيلة بناء الفكر، وبناء النسيج الوجدانى للمتعلم، وتشكيل كفاءاته وسلوكه، إن أساليب التفكير وما نود تنميته من اتجاهات وقيم يجب أن يترجم إلى مواقف حقيقية. والمعلم بهذا كله صاحب مهنة، فهو مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير لمواقف التدريس، وعليه أن يكون على صلة فكرية بمن تولوا تخطيط المنهج وبناءه، والقيادات التربوية على كافة مستوياتها معنية بمسألة الفكر والتطبيق معاً.

السبورة:

السبورة واسطة بصرية واقتصادية وذات عمر طويل، وإذا ما حصل المعلمون على درجة

من التدريب فسوف يستطيعون أن يعرفوا كيف يحسنون استغلال هذه الواسطة الكتابية والتصويرية.

وبالرغم من كثرة الوسائل المعينة البصرية لدى المعلم فإن للسبورة أهمية خاصة، وذلك لأنها فى العادة سهلة وميسورة، ولا تتطلب موهبة خاصة أو تجهيزات معينة، كما أن التعديلات والتحسينات يمكن إجراؤها عليها بسهولة، كما أن استعمالاتها متعددة حيث إنها تعد لعرض أى موضوع فى أية مادة دراسية، فهى صوت المعلم المرئى.

وهناك أنواع متعددة من السبورات من أهمها السبورة الطباشيرية وهى التى تصنع من الخشب غالباً، وتثبت على الحوائط، أو تحمل على حوامل خشبية أو معدنية، وإمكانات هذه السبورة الخشبية فى التدريس متعددة، من أهمها عرض مواد غير موجودة فى الكتب المدرسية، والتوضيح بالرسوم والتخطيطات، كما تصلح لمناقشة أعمال التلاميذ وتقويمها. كما أنها تستخدم فى اللغة العربية عند تدريس الخط العربى، وللشرح والإيضاح، كما أنها تساعد فى تعليم القراءة وفى تدريس النصوص، وذلك عن طريق المعاونة فى تذليل بعض الصعوبات اللفظية، بالإضافة إلى أنها تمكن المعلم من عرض الحقائق وتوضيحها، ويسجل عليها القواعد العامة والتعاريف الضرورية للفهم واستخلاص المعانى والمفاهيم.

وهناك السبورة المغناطيسية، وهى تصنع من الصلب وتعرض عليها مادة تعليمية معدة على مادة أو شريط مغناطيس. ومن أهم مميزات السبورة المغناطيسية أن أسلوب العمل بواسطتها بسيط، كما أنها يمكن أن تعرض معروضات ثقيلة. وأيضاً معروضات أكثر تعقيداً، كما يسهل تحريك المعروضات على سطح السبورة دون رفعها من عليها، وتعمل بكفاءة عالية خارج جدران الفصل الدراسى.

كما تستخدم السبورة الوبرية، وهى عبارة عن قماش وبرى كالكستور أو الجوخ مشدود على لوحة من الخشب، وتعرض عليها الرسوم أو الصور، أو بطاقات الكلمات عند تعليم القراءة للمبتدئين، من مزايا السبورة الوبرية أنها توفر الوقت والجهد أثناء العملية التعليمية، نظراً لأنها تعد مسبقاً. وأيضاً تحفظ المعروضات لمدة أطول، كما أنها تستخدم فى دروس محو الأمية، وفى تعليم التعبير عن طريق القصص المصورة.

كما يوجد من أنواع السبورات السبورة المضيئة، وبواسطتها تعد المادة التعليمية فى

لوحات وخرئط وبطاقات، وتوضع فى مكان معين خلف سبورة خاصة، وتضاء بمصباح فلورسنت، وأثناء الشرح يضيف المعلم التوضيحات الضرورية، ويشير إلى المادة التعليمية بالأسهم أو الكتابة بأستخدام أقلام معينة.

وللسبورة دورها المساعد والمعين شريطة أن تراعى حجم الكتابة كى تناسب المجموعة المستقبلة من الطلاب، وعرض هذه الآيات والشعر والنصوص على الطلاب. كما يمكن الاستعانة بها فى تدريس القواعد والإملاء والخط، ولتسجيل الكلمات التى تحتاج إلى تفسير مع مراعاة تنسيق المادة المسجلة عليها بحيث تقود الطلاب إلى الاستجابة المطلوبة (مصطفى رسلان ١٩٨٤).

الملصقات:

الملصقات وسائط بصرية تعبر عن فكرة أو موضوع معين بالصور والرسوم، وكتابة الكلمات والعبارات المناسبة، كما تتم الاستعانة بها فى تدريس كثير من المواد الدراسية، وتناسب غالبية الموضوعات، ولا توجد أداة خاصة أو جهاز معين يعمل خصيصاً على عرضها، ويمكن تكيفها بحيث تصبح ملائمة تماماً لأى اتجاهات تعليمية، كما أنها تجمع بين معانٍ متعددة وعلاقات كثيرة (رضا البغدادى ١٩٨٣).

وتتصف الملصقات الجيدة بالخصائص الآتية: البساطة والتركيز على فكرة واحدة، ووضوح الفكرة التى يعبر عنها الملصق وسهولة فهمها، والاتزان بين محتويات الملصق من صور ورسوم وألفاظ، وملاءمة الملصق لمستويات خبرات المشاهدين، وجذب الانتباه والتأثير فى المشاهدين، ومناسبة مساحة الملصق مع موضوعه واستعمالاته، ومراعاة الاستخدام الوظيفى للألوان والتناسق بينها.

التمثيليات:

يعتبر التمثيل من الطرق الطبيعية للتعبير عن النفس، فكثير من الأطفال يقومون أثناء لعبهم بالكثير من التمثيل لأدوار الكبار، بطريقة تلقائية وبدون إعداد سابق، وللتمثيليات أنواع كثيرة، نلجأ إليها للتعبير عن أحداث مرت بنا، أو عن مواقف نعيشها يجب إثارتها والانفعال بمواقفها، أو للتعبير عن أمانى وأهداف مستقبلة، أو لتأييد فكرة أو مبدأ، وتركيز التمثيلية على الأحداث التى تتفق مع الغرض منها، وتستبعد ما عداها فلا تشتت انتباه

المشاهد، وتمر فيها الحوادث بغير فواصل زمنية، كما تتيح لبعض التلاميذ المشاركة الإيجابية فى صنع هذه المواقف والأحداث، فيدرسونها ويتعلمون منها، كما تعد التمثيليات وسائل اتصال فعالة، وذلك للتعبير عن مفهوم أو شعور معين، وهى تعتمد فى ذلك على اللغة، وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإشارات، وأسلوب الكلام، وعلى ذلك فإن التمثيل أسلوب تربوى هادف (مصطفى رسلان ١٩٨٤).

وتتميز الخبرات المقدمة عن طريق التمثيليات بما يلى:

- تمكن المشاهدين والمؤدين للأدوار من الرؤية الواحدة للأحداث، حيث تركز المشاهد التمثيلية على البارز فى الموقف والنقاط الرئيسية فيه، وتستبعد التفاصيل غير المهمة.

- تتخطى الخبرات الممثلة بالحوادث الزمانية والمكانية، فهى تنقل المشاهد والمؤدى إلى الأماكن والأزمان الماضية، مثلاً إلى الجزيرة العربية وما كان يجرى فيها من حروب وغزوات.

- تتسم هذه الخبرات بقوة انفعالية تؤثر فى المشاهد أو التلاميذ، فتجذب انتباهه وتجعله يشارك بعواطفه فى أحداثها، وينفعل بمواقف الممثلين حباً وتقديراً.

- يستطيع المعلم بواسطة هذه الخبرات أن يفيد من ميل تلاميذه للتقليد والتمثيل فى تحقيق أهداف تعليمية كثيرة، فيبنى المواقف والأحداث التى يصعب دراستها بصورتها الطبيعية مثل الغزوات الإسلامية، أو بعض المسائل المعنوية مثل: الوفاء والتعاون، أو تحويل درس من دروس التهذيب إلى موقف يمكن أن يؤديه التلاميذ فى حجرة الدراسة، أو على مسرح المدرسة، أو يتم تمثيل القصة الدينية المقررة على التلاميذ بأحداثها ووقائعها المختلفة.

هذه الخبرات الممثلة توثق الصلة بين المدرسة والمجتمع، كما أنها تعالج ما فى البيئة من ظواهر اجتماعية أو انحرافات سلوكية بطريق غير مباشر ومؤثر فى الوقت نفسه.

- تكسب القوة الانفعالية المصاحبة لهذه الخبرات قيماً معينة يصعب تحصيلها بالوعظ والإرشاد، ويتفهمون المواقف الاجتماعية وما فيها من مطالب لغوية متنوعة.

الفصل الحادى عشر

تكوين معلم اللغة العربية

لا يزال المعلم هو العنصر الأساسى فى الموقف التعليمى، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسى وما يحدث بداخله. وهو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وينحصر اهتمام المدرس التقليدى فى تحقيق أهدافه التى تدور فى معظمها حول تلقين المعلومات. أما التلميذ فهو أداة سلبية، عليه أن يأخذ ويتقبل ما يُعْطَى له دون مناقشة، ويغفل تماماً دوره كأحد المتغيرات الأساسية فى الموقف التعليمى.

لقد آن الأوان لتغيير النظرة التقليدية للمعلم، حيث تغيرت نظريات علوم الإدارة والتنظيم، وجاءت نظريات جديدة كانت رد فعل لإغفال العنصر البشرى والعلاقات الإنسانية فى العملية الإدارية. واهتمت بالعامل الإنسانى وباتجاهات العاملين، وبما يعتنقونه من آراء ومبادئ، وبما بينهم من فروق فردية، وما يجمعهم من علاقات اجتماعية. وأصبح العاملون فى المؤسسة يشاركون مشاركة فعلية في اتخاذ القرارات، بحيث يوفقون بين أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة، وزاد الاهتمام بالعلاقات البشرية، بحيث تمركزت الإدارة حولها. ويطلق على هذا النوع من أساليب الإدارة إدارة العلاقات.

إن المعلم عليه أن يراعى طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم، وأن يراعى نظريات الإدارة الحديثة والتربية الحديثة، من حيث زيادة الاهتمام بدور التلميذ

ومشاركته الإيجابية فى العملية التعليمية، وانتشار دراسات الفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يناسبهم وما يرغبون فيه من موضوعات، مستعينين بالمدرس كموجه ومرشد. وزيادة فى التسامح والبهجة والحرية مع التلاميذ، ثم مراعاة التعليم الفردى الإرشادى، والمجموعات الصغيرة والتوظيف المناسب للوسائل التعليمية، والتقويم المبدئى والبنائى والنهائى فى ضوء المفهوم الشامل والمتكامل لتربية المتعلم، وتَبَنِّى ما يُعْرَف حاليا بالنظرية الحديثة للإدارة والتنظيم، حيث يتم الاهتمام بأهداف المدرسة وتحقيقها، وفى نفس الوقت لا يغفل الجانب البشرى والعلاقات الإنسانية داخل الفصل الدراسى.

وعلى ضوء ما سبق، وفى إطار ثورة أساسها التكنولوجيا والنظرة العلمية أصبح ينظر إلى المدرس على أنه مدير للعملية التعليمية، يوفق فيها بين العلاقة الإنسانية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وزاد الاهتمام بدراسة نوع القرارات التى يتحتم على المدرس اتخاذها بشأن مراحل عملية التدريس وجوانبها المختلفة.

والسؤال الآن: ما أهم صفات المعلم الجديد؟ **والإجابة هى:**

* ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والحيوية والتعاون والميل الاجتماعى، وهو شخص سمح فى تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم، ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية.

* شخص مثقف واسع الأفق، لديه اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع، ومتذوق ولديه اهتمام بالفنون والثقافة بشكل عام.

* صحيح بدنياً، وله القدرة على العمل، وخال من العيوب الخلقية، حسن الصوت والأداء العربى السليم، ويتصف بالاتزان، على وعى بظروف مجتمعه ومشكلاته، ومشارك فى مشروعات خدمة البيئة فى المنظمات الشعبية والاجتماعية.

* يحب العمل مع المتعلمين، وهو متمكن من المادة الدراسية التى يقوم

بتدريسها، ولديه القدرة على حسن العرض، ويتميز بالطلاقة اللفظية واللغة السليمة الواضحة، ويستطيع تكوبن علاقات طيبة مع المتعلمين والزملاء والرؤساء، وكذلك مع أفراد المجتمع المحلى خارج المدرسة.

١ - مهام مهنية للمعلم في الفصل:

ومن هذا المنطلق لمفهوم المعلم الجديد يمكن تحديد بعض المهام التى سيقوم بها فى عملية التدريس بحسب مكوناتها كما يلى:

* إعداد مصفوفة من الأسئلة فى كل درس تدور حول طرق تقديم المادة الدراسية للتلاميذ، وتصميم الأنشطة التعليمية فى الفصل.

* توفير جو من الدافعية والتشويق، وتوفير الوسائل التى يستخدمها لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائى فى الأنشطة التعليمية، ولخلق روح الولاء والانتماء للدين والوطن.

* ضبط الفصل وامتلاك انتباه التلاميذ لما يدرس، وحفظ النظام فى الفصل مع خلق مناخ مريح ومشجع على التعلم.

* الخروج بالعملية التعليمية خارج إطار حجرة الدراسة (فصل بلا جدران): كاستغلال إمكانات البيئة من حدائق ومكتبات ومصانع ومساجد ومؤسسات فى البيئة المحلية، واستخدام التدريس لجماعات صغيرة فى مواضيع مختلفة أو قيام مجموعة من المدرسين بالتدريس لفصل واحد. أو تغيير أماكن جلوس التلاميذ الثابتة، وكذلك استعماله الوسائل التعليمية المناسبة فى التدريس.

* تحليل المهارات التدريسية المتطلبة؛ لكى يتخذ قرارات بشأنها. إن عليه أن يقدر ويحدد - وبوضوح - الأهداف المطلوب تحقيقها، ثم عليه أن يتعرف الاحتمالات والأساليب والمسارات المختلفة التى قد توصله لتحقيق الأهداف، وأن يفاضل بين هذه الاحتمالات ويختار ما يراه أصلحها؛ ليصل إلى تقريرماذا يدرس، وعليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع، وعليه أن يقرر كيف يقوم بتدريس هذا

الموضوع، وعليه أن يقرر أين يدرس هذا الموضوع. إن عليه أن يعرف الإجابة عما سبق من أسئلة، ويتخذ بشأنها القرارات المناسبة.

واتخاذ هذه القرارات يتطلب بالضرورة قدرة خلاقة وتفكيراً ابتكاريا؛ لأن الأنشطة التى يتعامل معها فى هذه الخطوة أنشطة متشعبة وغير محددة المعالم؛ لذلك نشير إلى أهمية تدريب المعلم على التخطيط السليم الذى أصبح ضرورة حتمية فى التعليم الحديث.

* تشكيل هادف ومنظم لبيئة تعليمية يراها مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف. كذلك توزيع المسئوليات والواجبات على المشتركين فى العملية التعليمية وهم التلاميذ أنفسهم. إن عملية التنظيم أو ترتيب الموارد المتاحة لا تعتبر هدفاً فى حد ذاتها، ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف بدون اللجوء إلى الأوامر. فهى تمكن التلاميذ من العمل فى ضوء أهداف واضحة لهم وفى إطار مسئوليات موزعة، يشعر كل فرد فيها بدوره وأهميته، مما يشجعهم على العمل الجماعى والتعاونى فى سبيل التعليم. وقدرة المعلم على التنظيم تتطلب فهماً وتقديراً للإنسان والعلاقات الإنسانية، وتستوجب توازناً بين العمل والراحة، وبين الجد والترفيه، وبين المسئوليات والواجبات، بهدف تحقيق الأهداف فى كل حصة من الحصص على حدة.

* دفع حماسة التلاميذ وتشجيعهم على إنجاز العمل الموزع، وتوجيه التلاميذ ودفعهم للعمل التلقائى الإيجابى، ومراقبتهم والإشراف عليهم حتى يحققوا الأهداف المتفق عليها.

وهذا كله يتطلب عملاً وجهداً ومثابرة فائقة من المدرس. والهدف الأساسى من عملية القيادة والتوجيه هذه دفع التلاميذ لتحمل مسئولية تعلمهم وقبولهم لهذه المسئولية الضخمة، وعن طريق القيادة الرشيدة والتوجيه السليم يستطيع المدرس تحقيق التفوق والنبوغ بين التلاميذ وتهيئة المسار المناسب لكل منهم حسب قدراته وميوله. والقرارات المتعلقة بالقيادة والتوجيه تتطلب أيضاً قدرة على التفكير

الابتكارى وحسن التصرف والتسامح والحب واللباقة، وتعتمد على جاذبية المدرس وشخصيته إلى حد كبير، مما يحتاج منا إلى ورش عمل لتدريب المعلم على مهارات القيادة والتوجيه.

* امتلاك مهارات ضبط الفصل الدراسى؛ ليقرر ما إذا كانت قيادته لتلاميذه وتوجيههم سيؤديان فعلاً لتحقيق الأهداف المنشودة أم لا. والضبط يعمل على التحكم فى الأحداث للتمشى مع التخطيط الموضوع. ومع أن التخطيط يسبق الضبط فإن الخطط المرسومة لا تحقق نفسها ذاتياً. إن التخطيط يفيد المدرس فى التعرف على الموارد المتاحة وأنسب الطرق للتصرف فيها، فيما يمكنه الضبط أو التحكم من متابعة التقدم الذى تم، وتحديد أى انحرافات عن المسار المرسوم بحيث يمكن إصلاحها فى وقت مناسب. وتعتمد القرارات فى هذا المستوى على مقارنة كمية ونوعية بين ما هو واقع من سلوك الطلبة ودرجة استيعابهم لما يدرس ومدى مشاركتهم فى العملية التعليمية فعلاً، وبين المستويات المتفق عليها فى التخطيط. وإلى حد كبير تتضمن عملية الضبط قرارات قد تتصف بالصرامة والحزم، وخاصة إذا استدعى الأمر تعديل المسار وتصحيح أسلوب العمل الذى سبق الاتفاق عليه بين المتعلمين والمعلم.

٢ - الوظائف الأساسية للمعلم:

المعلم التقليدى هو الصيغة الغالبة فى الأنظمة العربية للتعليم، فهو غير مشارك فى تخطيط المناهج الدراسية، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسى، ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات المتعلم.

هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير، فهو محشور بين مثلث له ثلاثة أضلاع، أحدها كثافة عالية داخل جدران الفصل الدراسى، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية، وثالثها وقت قصير هو زمن الحصة، وكذلك أصبح هذا المعلم الذى يقف على خط الإنتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوى السليم، فهو ومُلَقِّنٌ مَعْنِىٌّ بإيصال المعلومات إلى المتعلمين من الكتب المدرسية إلى عقل المتعلم بتبسيطها أو شرحها وتكرارها؛ لتأكيدها واستظهارها. وذلك كله دون أن يمتد نظره

إلى أهداف أخرى، فهو يجمد المعرفة البشرية دون أن ينميها أو يطورها، وهو سلبى لا عمل له إلا استقبال المعلومات، وهو يسوى بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق وقدرات واهتمامات، وهو خطيب يستأثر بالدرس من أوله إلى آخره دون إشراك المتعلمين، وهو يفهم التعليم على أنه خدمة، لا على أنه استثمار تربوى أو أنه أمن قومى. وهو لا ينمى نفسه بنفسه، فلا يزال المدرس التقليدى معتمداً على الغير فى تنميته مهنيا عن طريق الدورات التدريبية غير المعدة بأسلوب علمى، والتى يقوم عليها بعض المنتفعين من موظفى وزارات التربية، وهو محكوم بمعتقدات وأفكار تربوية بالية لبعض القيادات التعليمية من موجهين ومديرين، وهو يهدر عمره وراء الدروس الخصوصية أو الإعارات الداخلية والخارجية، سعياً لتحسين أحواله المادية، وهو يقع تحت ضغط (مافيا) الكتب الخارجية التى تهدم قدرات المعلم والمتعلم، وتحول الجميع إلى آلات مبرمجة سلبية، وتقتل التفكير والإبداع والابتكار لدى المعلم والمتعلم. وفى ضوء كل ذلك يقف المعلم على خط الإنتاج ليشكل الأبناء للحاضر والمستقبل!

إننا فى حاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة أبناء المستقبل، ينمى لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة، فيصبح المتعلم لديه ثقة فى نفسه إلى حد كبير، وفى قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله، وهو يشك فى الاستنتاجات ولا يقبلها دون مناقشة، وكذلك فى صحة القوانين والنظريات، والخطأ والصواب لديه أمر نسبى. وهو يمتلك الميل إلى التجديد والتغيير، ويبتعد عن الأعمال الروتينية، وهو مثابر لا يخضع بسهولة، لديه عزيمة وتصميم على إيجاد حل لمشكلاته، ولا يفرض سلطته على غيره، ولا يخضع لسلطة أحد، لديه القدرة على الميل إلى البحث والتفكير فى أمور يصعب التنبؤ بنتائجها، وهو يفضل الأهداف ذات المخاطرة المحسوبة على الأهداف المضمونة، وهو يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل أن يصدر حكمه فيها.

والسؤال الآن هو: ما الوظائف والأدوار الخاصة بالمعلم الجديد؟

هناك وظائف وأدوار كثيرة ومتنوعة للمعلمين، يهمنا منها ما يأتى:

* تقديم المعلومات للتلاميذ دور أساسى ورئيسى فى وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماماً كبيراً من التلميذ، وولى الأمر والمجتمع والدولة. **وعلى المعلم أن يقوم أيضاً بما يلى:**

- مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذى يقوم بدراسته أو المشكلة التى تواجهه سواء فى المنهج المدرسى أو فى حياته الشخصية .

- تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التى حصلها والتأكا من سلامتها وصحتها .

- تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها فى المشكلة أو المشكلات التى يقوم ببحثها .

وكل ذلك يتطلب التمرس على طرق البحث، ويحتاج إلى منهج للتفكير والحكم. فالتلميذ محتاج إلى معرفة متى وكيف يستخدم المعرفة، وهذا لا يقل أهمية عن المعرفة ذاتها؛ ولكى يقوم المعلم بذلك عليه مساعدة التلاميذ على تنمية القدرة على البحث والاطلاع واختيار المعرفة وتقويم المعلومات بأنفسهم، ويقوم بتوجيههم إلى كيفية الاستفادة منها وتطبيقها فى حياتهم العلمية.

وهذا أمر يتطلب من المعلم أن يتخلى عن اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة، بل يعتبر نفسه مصدراً واحداً من بين المصادر الكثيرة التى يمكن أن يرجع إليها التلاميذ للحصول على المعلومات، فهناك الكتب والمجلات والدوريات، وهناك وسائل الإعلام المختلفة، والشخصيات المرموقة فى المجتمع، وتكون مهمة المعلم الرئيسية هى أن يعمل كمستشار يوجه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المختلفة والتى تتناسب مع الموضوعات التى يقومون بدراستها. عليه أن يساعد التليمذ على التمكن من الأساسيات العامة للمعرفة، ومعالجة المعرفة معالجة شاملة، وتبين العلاقة بين أجزائها المختلفة، بدلاً من تقديمها على شكل أجزاء خارجة عن طبيعتها، ومساعدة التلاميذ على استخدام المعرفة الشاملة فى حل المسائل الجزئية المرتبطة بتخصص معين .

* ومن الوظائف الأساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وترشيد وتقويم نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية. فهو مسئول عن تكوين شخصية التلميذ، وهذه الوظيفة نتيجة أن التربية لم تعد مجرد عملية معرفية، بل اتسع مفهومها ليشمل الاهتمام بالشخصية فى جوانبها المتعددة. ومعلوم أن عملية تكوين شخصية التلميذ عملية مشتركة بين مؤسسات متعددة: كالأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام. ويؤثر فيها الآباء والمعلمون والمفكرون والزعماء والإعلاميون والسياسيون، إلا أن دور المعلم دور رئيسى وحاسم، فهذا هو عمله الأساسى، وهو مدرب ومؤهل للقيام به.

وتتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المعلم القيام بما يلى:

- فهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية يساعد فى تقديم تعليم متفرد مستجيب لظروف كل طفل.

- تعرف قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته يساعده فى تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم.

- القيام بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت والمدرسة متعاوناً مع المشرف الاجتماعى، والاختصاصى النفسى، والطبيب المعالج. ويصبح المعلم فرداً فى مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للمتعلم وتنميتها.

* التدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية، ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة. والشخص الذى يعمل بالتدريس لابد أن يتمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية التى يستطيع عن طريقها التفاعل الناجح وتفسير المعلومات، وغرس القيم، وتعديل سلوك التلاميذ.

وقد تسمع بين أوساط المربين أن المعلم (مادة وطريقة) أى لا يكفيه التمكن من المادة العلمية فى مجال تخصصه، ولكن عليه أيضاً أن يتمكن من طرق التفاعل وغرس القيم وتوفير بيئة نقية للتعلم، فيها البهجة والحرية والتسامح، وهذه الطرق غير ثابتة، بل تتغير وتتطور باستمرار. ولعل من أشهر التطورات الحديثة فى مجال

طرق التدريس شيوع استخدام التكنولوجيا الحديثة فى عملية التعلم، فيستخدم الآن: التليفزيون، والسفطات (الأشرطة) والمجلات، وأجهزة الفيديو، والدوائر التليفزيونية المغلقة، وأجهزة التعلم الذاتى، والكمبيوتر. وكل هذه الأجهزة لا تحل محل المعلم، فالمعلم هو أساس العملية التربوية، ولكن نحن على نفس درجة الاقتناع بأنه - ونحن فى أواخر هذا القرن العشرين - لا يستطيع المعلم أن يغفل هذه الأجهزة ويتجاهل أثرها فى تحسين العملية التعليمية. وفى ضوء ذلك نجد أنه يطلب من المعلم أن يكون خبيراً فى استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى مجال التربية، فقد أصبح استخدامها من المهارات الأساسية اللازمة لعملية التدريس.

* ومن الطبيعى أننا فى حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعى داخل الفصل وفى المدرسة، وذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان انتظام التلاميذ أثناء العملية التربوية، وهذه أمور ضرورية حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتى يشكل الضبط الاجتماعى ذاته أحد أركانها الأساسية. والمعلم مطالب بتحقيق النظام فى المدرسة وبين تلاميذه، وتقف مشكلة حفظ النظام على رأس المشكلات العديدة التى تواجه المعلم، وخاصة فى المدرسة الثانوية.

وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى العقاب البدنى كوسيلة لحفظ النظام. وكثيرا ما نسمع الكبار يتحدثون بشىء من الفخار عن مكانة المعلم وشخصيته فى الماضى، والتى كان يستمدها فى الغالب من العصا التى لا تفارقه، ويودون لو عادت طرق العقاب القديمة إلى المدارس!

وبالطبع كانت هذه الطرق تكتم الأفواه فلا تسمع صوتاً فى المدرسة، وإذا وجد همس فى فصل اعتبر ذلك دليلاً على ضعف شخصية المعلم، ولعلك تعلم أنها أدت إلى تخريج بعض الشخصيات الانهزامية، وإلى أمراض اجتماعية: كالنفاق والغش والتملق. إن النظام فى المدرسة مسألة فى غاية الأهمية، حيث إنه يسمح

للدراسين بتحصيل أهداف الدرس. فالنظام المطلوب هو بقدر ما يسمح بسير العملية التعليمية بدون اضطراب، وأكثر من ذلك يعتبر تشدداً ويكون جائراً وقد يؤدى إلى كره المعلم والمدرسة، بل والتعليم ككل، وفى نفس الوقت غياب النظام والضبط لا يعطى التلاميذ فرصة كافية لتحصيل أهداف الدرس، ويسبب الاضطراب فى المدرسة كلها وخلل العملية التعليمية. إن الحد الفاصل بين حالة النظام الذى تتحقق معه الأهداف وحالة اللانظام الذى يؤدى إلى اضطراب التحصيل - هو خط رفيع، وعلى ذلك يجب على المعلم أن يدرك متى يتشدد ومتى يكون الضبط مرناً. وكقاعدة عامة فى هذا المجال كلما زاد اشتراك التلاميذ واندماجهم فى أنشطة الدرس قلت مشكلات النظام، وكلما أصبح التعليم يناسب ظروف وقدرات كل تلميذ اختفت مشكلات النظام تماماً، فالطالب المهتم المندمج لا يجد الوقت أو الميل أو الفرصة لكى يحدث مشكلة.

ولعلك فى عملية التدريس إذا وجدت مشكلة فى النظام عليك أن تسأل نفسك: هل تستمع إلى التلاميذ؟ هل تتقبل ما يبدون من نقد على موضوعات الدرس؟ هل تشاركهم فى البحث عن حلول للمشكلات التى يتعرضون لها ويدرسونها؟ هل حاولت إيجاد موضوعات فرعية لإثارة البحث والتعليم؟ هل تراعى قدرات وميول التلاميذ فى تدريسك لهم؟

المعلم الناجح يقوم بتوجيه التلاميذ وتوفير فرص تنمية النظام الذاتى أو النابع من داخل الفرد، فعلى المعلم مساعدة التلاميذ فى بناء قواعد وقوانين وضوابط يعملون فى إطارها ويلتزمون بها. وهكذا يستطيع التلاميذ معايشة النظام الديمقراطى، حيث إن النظام النابع من داخل الفرد يمثل حجر الزاوية فيه، فإن الحرية هى نتيجة من نتائج الضبط.

* وتحتل عملية تقويم تقدم التلاميذ مكانة خاصة فى العملية التعليمية، حيث إننا - بوصفنا مربين - نحتاج - وباستمرار - إلى التعرف على ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العمل التربوى أم لا، ونحتاج إلى التعرف على مدى مناسبة الوسائل

والإجراءات والقواعد المختلفة التى نستخدمها: كالكتب، ووسائل الإيضاح، وطرق التدريس، وتوزيع التلاميذ فى مجموعات، والأنشطة، والنظام المدرسى. فهل هذه الوسائل كافية؟ وهل نستخدمها بطريقة سليمة فعالة؟ وهل هى مناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم؟ وهل هى ملائمة لخلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؟

هناك أشكال عديدة من أساليب التقويم، منها: كتابة التقارير، وقوائم الاختيار، والاستبيانات، وقوائم الترتيب، والاختبارات المقننة وغير المقننة: كاختبارات المقال والاختبارات الموضوعية، واختبارات الذكاء والشخصية. وإعداد هذه الاختبارات أو المشاركة فى إعدادها ثم تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير نتائجها من أهم وظائف المعلم. والمعلم حكم محايد وقاض عادل؛ ذلك لأن حكمه على مستوى التلاميذ يضع حدوداً لمدى تقدمهم فى المستويات التعليمية العليا. ومن الخطأ أن نتصور عملية التقويم على أنها مجرد وضع درجات للتلميذ، ولكنها عملية تشخيصية علاجية هدفها رفع نمو التلميذ ومساعدته فى تحقيق قدر من النمو بأقصى ما تسمح به قدراته. وفى ضوء ذلك لا يكون هدف المعلم من عملية التقويم مجرد إصدار حكم على مستوى التلميذ ووضعه فى فئة معينة، ولكن يجب أن يكون هدفه الرئيسى تشجيع نمو التلميذ ومساعدته كى يفهم موقعه فى العملية التربوية، وأن يوجهه بطريقة إيجابية تبين له جوانب القوة لديه وتشجعه على استمرارها، كما تكشف له جوانب الضعف وتساعده على التخلص منها وتجاوزها.

والمعلم عليه أن يتخلى عن الأفكار المسبقة المرتبطة بفئة معينة من التلاميذ، ويتخلى عن التعصب مع أوضد أى مجموعة من التلاميذ، حتى تكون تفسيراته لنتائج التقويم وحكمه على التلاميذ معبراً عن مستواهم الحقيقى. ومن حق كل تلميذ أن يأخذ فرصته فى التعليم بالعدل المناسب لظروفه الخاصة. والمعلم الناجح هو الذى يثق فى قدرة تلاميذه على التعلم ويساعدهم فى تحصيل الحد الأقصى للتعلم.

* المعلم مطالب بتنمية نفسه مهنياً عن طريق اشتراكه فى الدراسات والمؤتمرات والندوات، ومطالب بالمساهمة فى الصحافة التربوية، ومناقشة قضايا التعليم وقضايا المجتمع، ودراسة أوضاع النقابة والعمل على تطويرها. وبصفة عامة يطلب من المعلم مواصلة النمو لنفسه من خلال القراءة والدراسة والبحث، ولمهنته من خلال الإسهام بالنشاط والعمل والفكر. وهو مع ذلك كله يمثل قيادة فكرية فى المجتمع، بطبيعة عمله وإعداده يتقن مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التوجيه، والتنظيم، والعرض، والمناقشة، والإقناع، مما يجعله أقدر من غيره على تحمل المسئوليات الثقافية فى مجتمعه. كما يتوقع منه الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل على حلها، والمشاركة فى المنظمات الشعبية ومشروعات الخدمة العامة، والتعاون مع المتخصصين الآخرين فى المجتمع لنشر الثقافة داخل المدرسة وخارجها، وحل المشكلات المجتمعية إذا طلب منه ذلك، وللدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، والمجادلة بالتى هى أحسن لخير دينه ووطنه.

* الحرص على بث الأمل والرجاء والثقة بالنفس فى الطلاب مؤكداً بذلك أنه لا استمرار للحياة مع اليأس، وأن مهمة البناء والتعمير التى كلفها الإنسان، تتطلب التفاؤل المستمر، والأمل الدائم، فمهما أسرف الإنسان على نفسه، فلا يحمله ذلك على أن يقطع أمله، ولا يحق له أن يقطع صلته بربه، بل عليه أن يقبل على الله.

* التمكن من وسائل التربية الإيضاحية والتدريسية، مما يساعد المربى على تقريب الأفكار المجردة بصورة محسوسة ملموسة.

* الخبرات فى فهم الناس والخبرات المتطورة فى أصول التدريس أحكم فى توجيه الطلاب؛ إذ أنها تكسب المدرس بعد نظر فى طبيعة العمل. وسلامته وتوجيه دفته؛ ولأن الحقل التجريبى لا يقل أهمية عن الحقل النظرى.

* القدرة على التدريس: التمكن من المادة العلمية، والقدرة على توصيل المعلومات إلى التلاميذ والتعبير عن أفكاره بأسلوب واضح، واستخدام الطرق

الحديثة فى التدريس، وربط البيئة المحلية وأحداثها بعملية التدريس، والأسلوب المتكامل فى عرض المادة العلمية، والإعداد الجيد للدروس، ومراعاة الفروق الفردية، وجذب انتباه التلاميذ وإثارة تفكيرهم، والاستخدام الفعال للوسائل التعليمية، والوضوح والتحديد فى أهداف الدرس، والاهتمام بميول واتجاهات التلاميذ، والقدرة على إثارة المواقف التعليمية ذات الفائدة أمام التلاميذ، والقدرة على اختيار الأنشطة التعليمية التى تحقق أهداف المنهج، وإعطاء الفرصة لحرية التعبير عن الرأى.

* كفاءات التقويم والتطوير، وتتضمن: تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتى، والتنوع فى استخدام وسائل التقويم الموضوعية، والقدرة على كتابة الملاحظات فى كراسات التلاميذ، والقدرة على صياغة أسئلة الامتحانات، والقدرة على تحديد المستوى التحصيلى للتلاميذ وفق الأهداف المحددة، والقدرة على تحليل أثر السلوك كمعلم فى التدريس، والمساهمة فى برامج تقويم وتطوير البرامج التعليمية على ضوء التغيرات التربوية، والقدرة على وضع برامج تقوية وفق حاجات المتعلمين، وإفساح المجال أمام التلاميذ للتدريب على تبادل الآراء، والقدرة على النقد البناء، والقدرة على النمو المهنى المستمر، والقدرة على الاستجابة الفعالة لتوجيهات الإشراف الفنى.

* إدارة الفصل، وتتضمن: التعاطف والتفاهم مع التلاميذ، والقدرة على التوجيه والإرشاد الجماعى والفردى، والاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية للتلاميذ، واحترام مشاعر وقدرات وحرية التلاميذ، ومراعاة حاجات التلاميذ الاجتماعية والعلمية والفردية، والقدرة على المحافظة على النظام فى الفصل، والقدرة على مواجهة المواقف المعقدة فى الفصل، وتنمية الانضباط الذاتى للتلاميذ، واحترام أنظمة الفصل من خلال القدوة الحسنة، والعدل فى معاملة التلاميذ.

* العلاقات الإنسانية، وتتضمن: القدرة على التعاون مع زملاء العمل بالإدارة

المدرسية والأقسام العلمية فى التخطيط والتدريس، والقدرة على المشاركة الفعالة فى اجتماعات المدرسين والإدارة المدرسية، والقدرة على التفاهم الفعال والنقد البناء مع أفراد المدرسة، والقدرة على التفاهم بأسلوب فعال مع أولياء الأمور، والقدرة تقبل مشاعر الآخرين واحترام آرائهم والاستماع الجيد إلى الآخرين، والمشاركة الإيجابية فى الأنشطة المدرسية، والقدرة على مساعدة التلاميذ بصدر رحب.

* الربط بين المجتمع والمدرسة، وتتضمن : التطبيق النظرى والعلمى فى التدريس من خلال توظيف البيئة المحلية، والمشاركة فى تخطيط الأنشطة والخبرات المدرسية، والقدرة على إظهار الميل الحقيقى لمهنة التدريس، واستغلال مصادر البيئة المحلية فى عملية التعلم، والقدرة على جذب الأهالى للمشاركة فى الأنشطة المدرسية، والمشاركة الفعالة فى الأنشطة الاجتماعية والثقافية، وتنمية الشعور بالانتماء الحقيقى للمجتمع، والقدرة على إبراز المدرسة كمؤسسة تربوية رائدة فى المجتمع، والعمل على رفع المكانة الاجتماعية للمعلم.

* إلمام المدرس بما فى الحياة من اتجاهات خاطئة، ومبادئ وافدة، وأنظمة سائدة، وأديان قائمة، وتحليل لمعناها وغاياتها ووسائلها. والمدرس عليه أن يكون على اتصال دائم بالحياة واتجاهاتها وحوادثها المحلية والعالمية، ويتتبعها بالصحف والكتب والمجلات والإذاعة ووسائل الإعلام الأخرى، حتى لا يعيش على هامش الحياة فلا يدرى عن واقعه شيئاً. ولست أقصد بهذه الثقافة العامة أن يلم بجميعها المدرس، ولكنى قصدت ضرورة اهتمامه بها وعدم إغفالها؛ إذ هى تعينه فى أداء واجبه بصورة أتم.

* الإخلاص والجدية مع الطلاب، وذلك بدقة التحضير للدروس وبذل الجهد فى التدريس وفى النشاط اللاصفى؛ إذ الإخلاص هو ثمرة الإعداد الروحى، وهو شحذ له ونماء، وتأدبه وحسن تعامله معهم، وتواضعه واحترامه لآرائهم، وأدب إصغائه إليهم، وأدب حديثه معهم ونقده إياهم، وجمال تعبيره فى تربيتهم وتعليمهم وعدم انتقاص قدرتهم.

* يندفع المدرس مغتبطاً بعمله سعيداً بحاضره، مستبشراً بغده حريصاً على طلابه متفرغاً لرسالته، وكلما التفت المدرس وراءه إلى خدمته التى قضاها مع طلابه، وجد وراءه كنزاً يتراكم ما دام هو أنبل هدف، وأشرف عمل وأسمى انتساب. والمدرس الموهوب والولوع باختصاصه، والشغوف بطلابه، والمتفرغ لهم سعيد بهذا التفرغ، وعمله هو سبب سروره فى الحياة، إنه المدرس الناجح الذى يؤمل منه كل خير. إنه يضجر من الفراغ، إنه يبدع وينتج ويجدد دائماً فى طرق تدريسه وفى طبيعة توجيهه وفى نشاطه اللاصفى، وهو دءوب مثابر.

* النفسية المنبسطة المتفتحة، وهى غير الإنطوائية، غير المنقبضة والمعقدة، من حيث آثارها على المدرس وعلى طلابه، كذلك فإن النفسية السمحة المحبة المتفائلة غير الحاقدة المتشائمة، والنفس المطمئنة الرضية التى تتسع ثقة ورضا غير النفس المضطربة المتناقضة القلقة، والوجه المشرق والثغر الباسم له أثره فى النفوس غير الوجه البائس العابس الكئيب.

٣ - أدوار لمعلم اللغة العربية :

يمثل معلم اللغة العربية ركيزة أساسية فى العملية التربوية، وتوافر الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من معلمى اللغة العربية يبشر بنجاح وفعالية النظام التعليمى، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع من تقدم نتيجة لتربية أبنائه لغوياً وتنورهم ثقافياً بالصورة الصحيحة المنشودة.

والاهتمام بمعلمى اللغة القومية يتمثل فيما تأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير وتجديد مستمر فى برامج إعداده بما يؤدى إلى رفع مستواه، ومن ثم ما يترتب على ذاك من أداء أفضل وفاعلية أعمق؛ لأن كافة الإصلاحات التعليمية رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم، كما أن حسن إعداد معلمين للغة العربية يعتبر فى حد ذاته بمثابة استراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التلوث اللغوى على ألسنة وأقلام المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة - فالنظم التعليمية يمكن تحديثها - بأن يعاد النظر جذرياً فى نظام إعداد المعلمين وتدريبهم. ونظراً لحيوية وخطورة الدور الذى يضطلع به معلمو اللغة العربية حفاظاً على

النظام اللغوى، وتطويراً للثقافة العربية الإسلامية، وتعميقاً للانتماء القومى والإسلامى والعالمى، وتواصلا بين أبناء العالم العربى ووصلاً بالتراث الفكرى والإبداعى الذى يمتد إلى ما يربو على خمسة عشر قرناً من الزمان- نظراً لكل ذلك فإن أى مجتمع لا يستطيع أن يهمل إعداد معلمين للغة العربية، أو أن يترك هذا الأمر للصدفة والعفوية.

والجدير بالذكر فى هذا المقام أن لكل نظام تعليمى شخصيته المنفردة فيما يتعلق بإعداد المعلمين، وأن خطط وبرامج إعداد المعلمين تتحدد فى ضوء هذا الهدف، وفى إطار النظام التعليمى ككل الذى يعكس توجهات المجتمع وخصائصه، ونمطه الثقافى.

٤ - النظرة التقليدية فى إعداد معلم اللغة العربية:

إن برامج إعداد معلمى اللغة العربية فى الكليات والأقسام المعنية بذلك تستهدف تنمية القدرات الفعلية للمعلم، وتزويده بكم هائل من التراث والمعارف اللغوية والأدبية والثقافية الإسلامية بما يكفل للمعلم القدرة على نقل التراث والمعارف والثقافة إلى تلاميذه.

وتفترض هذه النظرة التقليدية فى إعداد المعلمين أن المتوقع من المعلم فى المقام الأول أن يكون لديه دراية معرفية واسعة وإتقان لعمليات عقلية معينة، وهذه النظرة لا تزال تلقى قبولاً واستحساناً لدى الكثيرين؛ حيث يعتبر الجانب المعرفى بمثابة الفيصل فى مدى صلاحية المعلم للتصدى لمهامه. وعليه فإن إعداد معلم اللغة العربية وفقاً لهذه النظرة لا يتضمن بالضرورة شيئاً يذكر عن الجانب المهنى والاجتماعى والثقافى العام.

وهذه النظرة التقليدية فى إعداد معلم اللغة العربية ترى المعلم ملقناً للمعرفة وناقلاً لها؛ ولذلك فهى لا تلتفت إلى تدريب المعلمين على المهارات التى تمكنهم من مواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية للمتعلمين،

وهم لا يرون ضرورة كذلك للعلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظرى والتطبيقى ضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية، يضاف إلى ذلك أن هذه النظرة الضيقة فى إعداد معلمى اللغة العربية تهمل نموه الذاتى كشخص، أى أنها لا تعنى بتنمية شخصيته وقدراته وإمكاناته بما ينعكس على أدائه لعمله واضطلاعه بمسئولياته. ناهيك عن تنمية قدرته الإبداعية والمتمثلة فى تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع فى ضوء وضع قادم، أى أنه يتحرك من رؤية مستقبلية لا من رؤية ماضوية.

إن القضية الأساسية والجوهرية فى إعداد معلم اللغة العربية تتحدد فى فحص المكونات الفعالة فى إعداد هذا المعلم، والعمل على التأكد من توافرها فى أوعية إعداده، بحيث يكسبه برنامج الإعداد القدرات والمهارات والاتجاهات التى تمكنه من أن يكون كفئاً فى عمله، منتمياً لمهنته، راضيا عنها، راغباً فى تطوير نفسه وتنمية شخصيته، **بيد أن هناك أموراً تحتاج إلي مراجعة، منها :**

- أن المواد التخصصية التى تقدم له كما هائلاً من التراث يتمثل فى علوم لغوية وأدبية وإسلامية نراه يحفظها ويستظهرها دون تمحيض أو تنقية؛ لأن الفكرة المحورية فيها هى القدسية والتبوهات.

- أن اللغة العربية الأكاديمية هى السمة الأساسية والغالبة على البرنامج التخصصى الذى يقدم لإعداد هذا المعلم، على حين أن اللغة العربية المدرسية شىء لا تعرفه تلك البرامج التخصصية.

- أن هناك علوماً لغوية لا يدرسها الطالب المعلم أثناء إعداده،ولكنه يقوم بتدريسها لطلابه بعد تخرجه، من أهمها: التعبير، والقراءة وقواعد الإملاء وتطبيقاتها، والخط العربى، والنحو المدرسى، وقرارات مجمع اللغة العربية.

- أن المساحة الزمنية التى يستغرقها البرنامج التخصصى تتفاوت بين كليات إعداد معلم اللغة العربية، وهى برامج عن تاريخ اللغة العربية لا عن اللغة العربية

نفسها، كما أنها تعلم عن اللغة العربية ولا تعلم اللغة العربية، ناهيك عن تقديمها مشوهة ومنقولة ومبتسرة ومنفصلة على شكل مذكرات رديئة شكلاً ومضموناً.

- أن المواد التربوية والنفسية يتكرر الكثير من محتواها فى المقررات المختلفة وإن كانت تتخذ عناوين مختلفة، مثل مقررات المناهج وعلم النفس التعليمى والصحة النفسية وأصول التربية والتربية المقارنة.

- أن مادة طرق التدريس التى تشكل العمود الفقرى فى البرنامج المهنى لإعداد معلم اللغة العربية تغرق فى التنظير، ولا تسهم كثيراً فى تكوين مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية.

- أن التربية العملية - وهى المجال التطبيقى لما يدرسه الطالب المعلم من مواد تخصصية ومهنية وثقافية - تمارس ممارسة شكلية، فالإشراف عليها من موجهى التربية والتعليم، ومعظمهم لا دراية له بالحديث من العلوم التربوية والنفسية، وليس لدى هؤلاء المشرفين معايير موضوعية، وعدد الساعات التى يمارسها معلم اللغة العربية أثناء إعداده فى أربع سنوات لا تتعدى الشهرين بواقع يوم واحد كل أسبوع فى الفرقتين الثالثة والرابعة، ومدة متصلة فى نهاية العام الدراسى تصل إلى عشرة أيام فى الفرقة الثالثة، ومثلها فى الفرقة الرابعة، ناهيك عن ازدحام المدارس، وفرص التدريب نادرة فى هذه الأوقات .

٥ - بدائل جديدة لتحسين الوضع القائم:

الإطار الجديد لإعداد معلم اللغة العربية يقوم على فلسفة جديدة فى إعداد المعلمين، ويبنى على أساس مكونات فعالة، باعتبار أن إعداد المعلم فى جوهره بيئة تعليمية ومناخ تربوى عام تتحول فيه قاعات الدراسة الجامعية إلى مزارع لفكر بشرى موجه، ونحو غاية محددة تنشد اكتساب المعلم المهارات وكفايات تدريسية تمثل خيوطاً متنوعة لنسيج واحد هو معلم اللغة العربية، **وأهم معالم الإطار الجديد لإعداد معلم اللغة العربية ما يلى:**

المعلم الأول: الإطار التخصصى:

- أن يكون الوعاء التخصصى كيفاً وكماً هو أساس النظرة الحديثة فى إعداد معلم اللغة العربية، بحيث تقدم له العلوم اللغوية والأدبية والإسلامية التى تجمع بين الوظيفى من التراث والمعاصرة، والتى تعنى بالخطوط العامة أكثر مما تعنى بالخلافات والتفصيلات. والتى تعنى بتعليم اللغة العربية لا بالتعليم عن اللغة العربية.

- أن يمتد الإعداد التخصصى طيلة سنوات الدراسة الجامعية لمدة لا تقل عن أربع سنوات تركز على الإنتاج اللغوى والممارسة اللغوية التطبيقية الشفوية والكتابية.

- أن يتضمن الإعداد التخصصى اللغة العربية المدرسية لا الأكاديمية فقط، بحيث يتدرب لغوياً على المقررات المدرسية للتعليم الإعدادى والثانوى والتى سيقوم بتدريسها.

- أن تكون قاعات البحث وأوقات التدريبات اللغوية فرصة مواتية للتدريب التطبيقى الشفوى والكتابى على ما درسه أكاديميا ومدرسيا، كما تظهر العلاقات اللغوية والتكامل اللغوى فى هذه التطبيقات والقراءات التراثية والحديثة، وبحيث يصبح معلماً متنوراً لغوياً وأدبياً ومتنوراً فى الثقافة الإسلامية، شريطة أن يتبنى مقولة «كن جريئاً فى استخدام عقلك».

٥ - أن يكتسب الطالب المعلم القدرة والدافعية للتعلم بين مصادر مختلفة، ويمتلك أفكاراً متنوعة، ووجهات نظر متباينة حيال القضية الواحدة، وحلولاً مختلفة فى المسألة اللغوية، ويفسر ويعلل ويبدى رأيه وينقد.

المعلم الثاني: إطار الشخصية:

٦ - أن تتم العناية بشخصيات معلمى اللغة العربية أثناء إعدادهم كما تبدو العناية بكفاءاتهم، وهذا الإعداد يتجه إلى إنتاج معلمين مبدعين قادرين على

مواجهة المتطلبات والفرص التى تُـهَـيِّـئُهـا أعمالهم اليومية. وهذا معناه أن يتم التركيز على المعلم من حيث هو فى مرحلة إعداده، وأن تذهب أبعد من مجرد إنتاج الممارس الكفء ناقل المعرفة ومعلم المهارات، ومن هنا فإن التأكيد فى برامج إعداد معلم اللغة العربية يكون علي نمط شخصيته، ونظرته وأساليب تفكيره وانفعالاته واهتماماته وأحكامه، هذا فضلاً عن طاقاته ومدى حيويته وروح دعابته. أى أن الدور الأساسى فى إعداد المعلم يركز على تنمية شخصية المعلم.

المعلم الثالث: الإطار الثقافى:

٧ - ويمكن أن نضيف إلى هذه الأبعاد فى إعداد معلمى اللغة العربية بُعْداً آخر يتمثل فى تسليح معلمى المستقبل بعلوم المستقبل، وقضايا المجتمع القومى والدولى. أى أن معلم اللغة العربية يجب الاهتمام فى إعداده بغرس المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بتخصصه، وتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالثقافة الإسلامية فلسفة وحضارة وتاريخاً وشريعة.

المعلم الرابع: الممارسة العملية:

٨ - أن معلم اللغة العربية منتج للغة وممارس لها؛ فيجب أن يُزَوَّدَ بخبرات ميدانية من خلال الممارسة ومعايشة المتعلمين فى المدارس، وهذه المعايشة تقتضى التأكيد على التربية العملية بواسطة توجيه وإرشاد أساتذة ومعلمين من ذوى الخبرة، واتخاذ الواقع المحور الأساسى لعملية إعداد المعلم، ومن ثم جعل التربية العملية المنطلق الرئيسى لبناء برامج إعداد معلمى اللغة العربية، من حيث قيامها على ملاحظة ودراسة وتحليل ممارسات وسلوك التلاميذ ومناهج الدراسة، وأساليب التعليم والتقويم، وبحيث يتسع مدى تدريب الطالب المعلم، ويتنوع هذا المدى ليشمل فصلاً دراسياً كل عام بدءاً من الفرقة الثالثة بالتعليم الجامعى وحتى الفرقة الرابعة، كما يجب أن يخصص للمعلم عاماً دراسياً عقب تخرجه للتلمذة على قدامى المعلمين والموجهين فى أحضان مدرسة، شأنه فى ذلك شأن الطبيب

الحديث التخرج والذى يقضى سنة امتياز للتدريب الطبى فى أحد المستشفيات، ويسمى حينئذ «معلم امتياز».

هذا من ناحية المساحة الزمنية المناسبة واللازمة لتدريب معلم اللغة العربية أثناء إعداده الأكاديمى والتربوى، وما يبقى بعد ذلك هو الحديث عمن سيقوم على تدريب معلم اللغة العربية ميدانيا. وهنا يجب أيضاً أن نوسع ونعمق دائرة من يتولون ذلك التدريب والإعداد الميدانى، بحيث لا يشارك فيه المتخصصون فى طرائق التدريس والموجهون فحسب، بل يمتد ذلك ليشمل المتخصصين فى اللغة العربية من أعضاء هيئات التدريس، والمتخصصين فى علم النفس التعليمى والصحة النفسية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية، فكل هؤلاء يرون فى معلم اللغة العربية جوانب أخرى أساسية وضرورية فى إعداده لا يراها المتخصصون فى طرق تدريس اللغة العربية، ومن هنا يصبح إعداد المعلم ميدانيا إعدادا شاملاً ومتكاملاً ومحققا للهدف من التربية العملية، والتربية العملية من هذا المنظور تكون كالبوتقة التى تنصهر فيها العلوم الأكاديمية والتربوية والنفسية والجانب الثقافى، والجانب الشخصى بما يؤدى إلى تخريج معلم كفء واسع الخبرات، قادر على التعلم المستمر وتطوير شخصيته.

٦ - نحو رؤية إبداعية فى تكوين معلم اللغة العربية:

مشكلات المجتمع المصرى فى كافة المجالات لا يمكن مواجهتها بحلول تقليدية، ومن هنا تبدو أهمية المدرس فى تنمية قوى البحث والإبداع، كما تبدو أهمية الدور المحورى لمعلم اللغة القومية فى تشكيل المتعلم المبدع. ويبقى التساؤل عن كيفية ترجمة هذه الاقتناعات فى كليات إعداد معلمى اللغة العربية؛ علها تغير واقع هذه الكليات فى الاتجاه الإبداعى المنشود.

وبداية يمكن عرض مجموعة من المنطلقات التى تشكل مدخلاً لمسار جديد يتم فى إطاره تقديم رؤية جديدة لإعداد معلمى اللغة العربية. **وأهم تلك المنطلقات هى:**

أولاً: ثقافة الإبداع أحد المصادر لاشتقاق الأهداف:

السيادة الحالية فى تكوين معلمى اللغة العربية هى لثقافة الذاكرة على حساب ثقافة الإبداع. وتتمثل أهداف تكوين معلم اللغة القومية المبدع بداية فى تغيير الأهداف الأكاديمية الثقافية المهنية؛ لتتناغم مع مفهوم الإبداع الفكرى باعتباره قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة تحدث تغييراً فى الواقع. وهذه العلاقات الجديدة ليس فى الإمكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات قائمة. أى أنه من غير البحث عن الجديد ليس ثمة مبرر للنقد، ونقد العلاقات القائمة لا يتم إلا فى إطار الثقافة التى أفرزت هذه العلاقات.

معلم اللغة العربية الذى نريده لديه القدرة على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع، ولديه القردة على نقد الوضع القائم فى ضوء وضع قادم، يعرف أن المستقبل سابق على كل من الحاضر والماضى، هو معلم يتحرك من المستقبل وليس من الماضى، أى من رؤية مستقبلية، وليس من رؤية ماضوية.

هذا الوضع الجديد يستلزم معلماً يتصف باللانمطية واللابيروقراطية، وهو ضد الدجماطيقية وامتلاك الحقيقة المطلقة، لديه القدرة فى البناء الخلاق لعالم جديد لا يزال فى طور التكوين. هذا المعلم المبدع لا يختلف فى إيقاعه عن الفنان المبدع الحر الذى لا يأتى إبداعه مستقلاً عن واقعه، وهو قائد من حيث هو مبدع، ومطالب بعدم الاكتفاء بتفسير العالم، بل بالمشاركة فى تغييره، **وهو فى إيجاز لديه القدرة على:**

* التعامل مع اللغة القومية باعتبارها ثقافة، ولا يكتفى بالنظر إلى النص اللغوى باعتباره وسيلة للتعرف على المكونات اللغوية، بل يتجاوزه إلى عرضه من حيث هو وسيلة لتدريب عقل الطالب على فهم النص وتأويله.

* نقد المناهج الدراسية فى اللغة العربية من حيث الكتاب المدرسى، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائط التعليمية، والتقويم.

* تقديم البدائل والمقترحات لتطوير الأداء اللغوى لدى المتعلمين بالتعليم الأساسى والثانوى، والأخذ بحق الاختلاف.

* التدريب على إجراء عمليات التحليل الثقافى التاريخى لبعض الأعمال الأدبية ولبعض قادة الفكر العربى، وإجراء حوارات بين الثقافات.

* عرض وجهات النظر المتعددة، وإدارة الحوار، والربط بين الفكر النظرى والفكر التكنولوجى، وبيان العلاقات، ووضع الأسئلة ذات الإجابات المتعددة.

* طرح قضايا التراث بحرية للنقاش دون التقيد بتابوهات معينة.

* التخلى عن قصور امتلاك الحقيقة المطلقة، وقبول فكرة النسبية.

* الانفتاح على الثقافات الأجنبية الذى يفضى إلى الحوار وتبين فكرة التثاقف.

* ممارسة الترجمة بين اللغات باعتبارها إعادة خلق النص اللغوى فى إطار ثقافة أخرى، مع الاحتفاظ بمضمون الفكرة.

* القيام بتدريب ميدانى يراعى ممارسة دروس لغوية من منظور إبداعى.

ثانيا: النظرة التنويرية فى التعامل مع التراث:

المناهج الحالية تقوم على أساس نظرية المعرفة، وحفظ التراث وترديده بعداً عن النظرة الصحيحة والموضوعية، وكم من خرافات نجدها فى بعض كتب التراث، وبعض كتب القدامى تدور حول المحور الكيفى، والعلم كم، فهل يمكن أن ننتظر إبداعا فكرياً ونحن نجعل طلاب اللغة العربية يقدسون كتب التراث؟

ولكى تتم عملية الإبداع، وخلق معلم مبدع متخصص فى اللغة العربية لابد من توافر الديمقراطية، وطرح قضايا التراث بحرية للنقاش دون التقيد (بتابوهات) معينة. لابد من توافر مناخ داخل كليات إعداد معلمى اللغة العربية تسوده العلاقات الإنسانية فى مواقع التعليم، وفى مواقع البحث، بحيث لا يخشى أصحاب الأفكار المخالفة من طرح أفكارهم.

يضاف إلى ذلك أن بعض القائمين على تقديم هذا التراث يتصورون أنهم يمتلكون الحقيقة المطلقة، وهذا النوع من الملكية يقف عقبة أمام تنمية الإبداع، كما أنه يساعد على تخرج معلمين يحملون من الأجوبة أكثر مما يثيرون من أسئلة، مما يجعل استقبالهم لكل جديد أمراً محدوداً، ويساعد على تشكيل المعلم المعلب فكريا، باعتباره وعاء للأفكار لا يملك إلا قبولها دون تفاعل أو تمحيص.

ثم إن استظهار هذا الكم الهائل من مفردات التراث العربى يؤدى فى معظم الأحوال إلى ممارسات تسلطية، وهذه بدورها تحبط أية محاولة لتنمية التفكير الناقد. والجدير بالذكر أن استظهار التراث يركز على المعارف فى حد ذاتها دون تعليم منهج التفكير الكامن فيها، مما يشجع على استقبال المعلومة فى شكلها النهائى، دون معرفة كيفية الوصول إليها. كما أن هذا الاستظهار الآلى يعتمد على المطلق دون الإشارة إلى ما هو نسبى.

ثالثا: الانفتاح على الثقافات غير العربية:

الثقافات متعددة، والتراث متعدد. وليس من حق تراث ما أن يزعم لنفسه أنه النموذج أو المعيار. ولا أدل على ذلك من رغبة كل شعب فى معرفة ثقافات الشعوب الأخرى وفى التواصل والاتصال معها. وفهم ثقافة شعب يمكن أن يتم عن طريق التعرف على أدبه الذى يكشف عن أسلوب تفكيره وأسلوب حياته.

وهذا التعرف ليس مسألة ميكانيكية، بل هو مسألة ديناميكية، أى أن التعرف يفضى بالضرروة إلى الحوار الذى من شأنه أن يفضى إلى ما أسمته منى أبو سنة (التثاقف) الذى يولد فى ذاته أفكاراً مبدعة. مثل التثاقف الذى تم بين الثقافة اليونانية والثقافة الإسلامية فى العصر العباسى، وحيث تطورت اللغة العربية وتأسست الفلسفة الإسلامية واتسمت بدقة اللفظ والتسلسل المنطقى. وهما سمتان لازمتان للعملية الإبداعية.

ما نريده هنا هو التثاقف الذى يعنى تدريس الأدب الأجنبى: الأمريكى أو الإنجليزى أو الفرنسى أو الألمانى أو اليابانى أو غير ذلك فى أقسام اللغة العربية

بعيدا عن الانفصال الشبكى الحادث، حيث تنغلق أقسام اللغة العربية على تدريس الأدب العربى.

رابعاً: التعامل مع اللغة العربية كثقافة:

التعامل مع اللغة العربية كثقافة يعنى ألا نكتفى فى التعامل مع النص اللغوى من حيث هو وسيلة للتعرف على المكونات اللغوية كما هو حادث الآن، بل نتجاوزه إلى عرضه من حيث هو وسيلة لتدريب عقل الطالب على فهم النص، أى على تأويله. والتأويل هنا يمكن أن يتم فى إطار ثقافة اللغة العربية، وأيضاً فى إطار ثقافة أجنبية غير عربية، حيث يتم تكوين علاقات جديدة بين ثقافتين أو أكثر، وهنا تبرز القدرة على تكوين علاقات جديدة، أى القدرة على الإبداع.

ومن هنا يجب أن نحرص على تدريس الترجمة فى أقسام اللغة العربية باعتبارها تسمح بالتثاقف. ويجب التأكيد هنا على أننا نرفض أن تكون الترجمة (نقل ما يقال بلغة إلى لغة أخرى نقلاً حرفياً) فهذا تعريف لا يتفق مع مفهوم الإبداع. إن ما يمكن أن يؤخذ به عند تعريف الترجمة أنها (إعادة خلق النص نفسه) وهى تستلزم نوعا من خيانة النص نفسه كما تقول منى أبو سِنة؛ لأن المترجم ينقل اللفظ من سياق ثقافته إلى سياق ثقافة آخرى مع الاحتفاظ بمضمون الفكرة. وهذا يعنى أن التعامل مع اللغة يتم فى إ طار ثقافتها، وليس فى إطار قاموسها اللغوى.

خامساً: التناغم بين المتخصصين فى اللغة العربية والتربية:

التعاون فى إطار الإبداع بين المتخصصين فى التربية والمتخصصين فى المادة العلمية هو التغيير الذى ننشده فى كليات تكوين المعلمين. فليست عملية تكوين معلم اللغة العربية حكراً على فئة دون أخرى، بل هو تعاون ومشاركة من أجل تكوين تخصصى مهنى ثقافى يقوم على إشكالية هامة هى إشكالية ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع. فهناك قول بأننا نحيا على ثقافة الذاكرة، ليس فى الجانب الأكاديمى، بل فى طرق التدريس، وأن استخدام الوسائل التعليمية من شأنه أن

يعوق التخيل والتصور والتفكير المجرد، كما أن سيادة المناخ الثقافى القائم على ثقافة الذاكرة هى الآلية المحورية فى أقسام إعداد معلمى اللغة العربية.

نحن فى حاجة إلى تخفيض كمية المعلومات التى تقدم للطالب المعلم فى كلية إعداد المعلمين التخصصى والمهنى وزيادة الجرعة الثقافية التنويرية حتى يتسع الوقت لتدريبه على المهارات العقلية العليا، وحتى يتوافر الوقت لتنويع المواقف التعليمية التى نوظف فيها أكبر قدر من الثروة العقلية، بحيث نتيح الفرص أمام الطالب المعلم للبحث والحوار والتعلم الذاتى.

سادساً: ترشيد التدريب الميدانى:

التربية العملية فى إطار الإبداع الفكرى بوتقة لتحويل الجوانب النظرية إلى ممارسات عملية تتم داخل المدرسة المصرية بواقعها. وهذا الأمر يقتضى تقديم نماذج إبداعية لدروس لغوية. واستخدام التدريس المصغر باعتباره آلية من آليات التدريب الإبداعى، شريطة أن يتسع مداه الزمنى، وأن يعنى بتنمية مهارات الحوار والنقاش والعصف الذهنى والندوات وورش العمل والتعلم الذاتى. ويفضل فى هذا المقام توافر آليات الحصول على التغذية الراجعة، وتعرف معوقات الإبداع، وتعديل مسارات التدريب اليدانى على ضوء نتائج التغذية الراجعة.

□ قائمة المحتويات □

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : الاتجاهات الحديثة فى التدريس	**٩ ــ ٧٤**
١ – جوانب عملية التدريس	٩
٢ – إعداد الدروس	١٠
٣ – مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين	١٩
٤ – طرق التدريس وتصنيفها	٢٣
● الإلقاء (المحاضرة)	٢٤
● الاستقرائية ــ الاستنتاجية	٢٦
● طريقة هربارت	٢٧
● المناقشة	٣١
● الحوارية (السقراطية)	٣٥
● تمثيل الأدوار	٣٧
● طريقة المشروع	٣٩
● طريقة دلتون	٤١
● طريقة منتسورى	٤٣
● طريقة دكرولى	٤٥
● التسجيلات الصوتية	٤٨
● الصور المتحركة والثابتة	٤٩
● الرحلات والزيارات المدرسية	٥١
● القصـــة	٥٢

● الفريق المتعاون ٥٣
● التعليم البرنامجى ٥٤
● الفردى الارشادى ٥٧
● الاكتشاف الموجه ٥٩
● حل المشكلات ٦٢
٥ – أدوار المعلمين الأكفاء ٦٧

الفصل الثانى : الاستماع .... ٧٥ ــ ١٠٠

١ – مفهوم الاستماع ٧٥
٢ – أهمية تدريس الاستماع ٧٦
٣ – أساسات تدريس الاستماع ٧٧
٤ – محاذير فى تعليم الاستماع ٨٠
٥ – مناشط الاستماع ومهاراتها ٨٢
٦ – تدريس الاستماع ٨٥

الفصل الثالث : القــراءة .... ١٠١ ــ ١٧٦

١ – القراءة ودورها فى حياة الإنسان ١٠١
٢ – مفهوم القراءة ، وكيف تحدث ؟ ١٠٥
٣ – واقع تدريس القراءة ١١١
٤ – أهداف تعليم القراءة ومهاراتها ١١٧
٥ – تصنيفات القراءة ١٢١
٦ – مراحل تعليم القراءة ١٣٥
٧ – أسس تدريس القراءة ١٣٧
٨ – مواقف استخدام القراءة ١٤٦
٩ – توجيهات للقراءة الصحيحة ١٤٨
● تلاوة القرآن الكريم ١٥٠
● قراءة الأحاديث النبوية ١٥١
● إلقاء الخطب ١٥٢

● قراءة الفقرات الإعلامية ١٥٣
● إنشاد الشعر ١٥٣
● القراءة الخاطفة السريعة ١٥٤
● قراءة الاستذكار ١٥٥
١٠ – تدريس القراءة ١٥٦
● تدريس القراءة الصامتة ١٥٦
● كتاب القراءة ذو الموضوعات المتعددة ١٥٩
● كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد ١٦٠
● درس القراءة الحرة ١٦١
● تدريس القراءة الجهرية ١٦٣
١١ – التخلف فى القراءة ١٦٧

الفصل الرابع : الأدب العربى .... ١٧٧ – ٢٠٠

١ – اللغة الإبداعية ١٧٧
٢ – أهداف تدريس الأدب والبلاغة ١٨٠
٣ – واقع تدريس النصوص الأدبية ١٨١
٤ – تدريس تاريخ الأدب والتراجم ١٨٣
٥ – تدريس النص الأدبى ١٨٤
٦ – تدريس البلاغة ١٩٠
٧ – تعيينات للتلاميذ ١٩٣
٨ – التذوق الأدبى ١٩٤

الفصل الخامس : قواعد النحو والصرف .... ٢٠١ – ٢٤٠

١ – أهداف تدريس القواعد ٢٠١
٢ – صعوبة درس القواعد ٢٠٢
٣ – أساسات تدريس القواعد ٢٠٤
٤ – طرق تدرس القواعد ٢٠٨
٥ – خطوات السير فى درس القواعد ٢١٤

٦ – أنشطة للممارسة النحوية والصرفية ٢١٦
٧ – التطبيق وأنواعه ٢٢١
٨ – الاتجاهات الحديثة فى تعليم النحو العربى ٢٢٤

الفصل السادس : التعبير الوظيفى والإبداعى .... ٢٤١ ـ ٣١٠

١ – موقعية التعبير بين فروع اللغة العربية ٢٤١
٢ – أهداف تعليم التعبير ٢٤٢
٣ – أنواع التعبير ٢٤٣
٤ – أسس تعليم التعبير ٢٤٤
٥ – واجبات المدرس وواجبات الطالب ٢٤٦
٦ – تعليم التعبير ٢٤٧
٧ – تنمية مهارات التعبير ٢٥٠
٨ – التدريب على المهارات الآلية ٢٥٢
٩ – التدريب على مجالات التعبير ٢٥٣
١٠ – تصحيح التعبير الكتابى ٢٧٤
١١ – أنشطة كتابية للتلاميذ ٢٧٥
- الحقائق والآراء ٢٧٨
- الكتابة للجمهور ٢٨٠
- المميزات والعيوب ٢٨١
- هدف الفقرة ٢٨٣
- تنظيم الأحداث ٢٨٥
- جمع المعلومات ٢٨٥
- عناصر الفقرة ٢٨٦
- طرح تساؤلات ٢٨٨
- تأييد الأفكار ٢٨٩
- الأوصاف المادية ٢٩١
- الألفاظ والتضمينات ٢٩٢

المعنويات المجردات ٢٩٣
تلخيص الفقرة ٢٩٤
كتابة الأسئلة على فقرة ٢٩٦
تصويب الفقرة ٢٩٧
إعادة صياغة الفقرة ٢٩٨
مناقضة أسلوب الفقرة ٢٩٩
تغيير الصيغ فى الفقرة ٣٠٠
التمييز بين الخاص والعام ٣٠١
إعادة ترتيب الأفكار ٣٠٣
علامات ترقيم الفقرة ٣٠٣
الجملة الرئيسية الأولى (البداية) ٣٠٤
الجملة النهائية (الختام) ٣٠٥
مقارنة فقرات ٣٠٧
تذوق الفقرات ٣٠٨
الفقرة من ناحية الشكل ٣٠٩
١٢ــ الاختبار الشفوى ٣١٠
١٣ــ تقدير الدرجات ٣١٢
الفصل السابع: الإملاء .... ٣١٥ ــ ٣٤٥
١ــ أهمية الكتابة ٣١٥
٢ــ مشكلات الكتابة العربية ٣١٦
٣ــ الإملاء: مفهومه وأبعاده ٣٢٦
٤ــ أسباب الأخطاء الإملائية ٣٢٩
٥ــ الأسس السليمة لتدريس الإملاء ٣٣١

٦ـ الأساليب الناجحة فى تدريس الإملاء ٣٣٥
٧ـ أنماط الأمالى ٣٤١

الفصل الثامن: الخط العربى .... ٣٤٧ ـ ٣٦٦

١ـ منزلة الخط من تدريس اللغة العربية ٣٤٧
٢ـ أهمية تدريس الخط وأهدافه ٣٤٨
٣ـ معايير الحكم على جودة الخط ٣٤٩
٤ـ أسس تعليم الخط ٣٥٠
٥ـ طرق تعليم الخط ٣٥٢
٦ـ معوقات تدريس الخط ٣٥٦
٧ـ بناء برنامج لتعليم الخط ٣٥٨
٨ـ قياس التقدم فى تعليم الخط ٣٦٠
٩ـ تدابير تشخيصية وعلاجية ٣٦٢
١٠ـ نموذج لتدريس الخط العربى ٣٦٣

الفصل التاسع: المناشط اللغوية .... ٣٦٧ ـ ٤٠٣

١ـ مفهوم النشاط وأهميته وموقعه فى مدارسنا........................ ٣٦٩
٢ـ أهداف النشاط اللغوى والدينى ٣٧٢
٣ـ مقومات جماعة النشاط ومحدداته ٣٧٥
٤ـ الصعوبات التى تواجه المناشط........................ ٣٧٨
٥ـ المعلمون: أدوارهم فى النشاط ومواصفاتهم ٣٨٢
٦ـ أسس ممارسة النشاط المدرسى ٣٨٦
٧ـ مجالات النشاط اللغوى ٣٩٠
نادى اللغة العربية ٣٩٠
الصحافة المدرسية ٣٩١

الإذاعة المدرسية ٣٩٢
جماعة التمثيل ٣٩٤
الجماعة الأدبية ٣٩٥
جماعة الخطابة ٣٩٦
جماعة القراءة الحرة ٣٩٧
الجماعة الثقافية ٣٩٧
جماعة المحاضرات والندوات ٣٩٨
جماعة لوحة الأخبار ٣٩٩
جماعة الحكمة ٣٩٩
جماعة المكتبة ٤٠٠
الجماعة الدينية ٤٠١
جماعة البر والتقوى ٤٠١
جماعة المصلى ٤٠١
جماعة النشرات والإعلانات ٤٠٢
جماعة المراسلات ٤٠٢
الفصل العاشر: الوسائط التعليمية: .... ٤٠٥ ـ ٤١٤
١ـ ماهية الوسائط التعليمية ٤٠٥
٢ـ أدوار الوسائط التعليمية ٤٠٦
٣ـ اختيار الوسائط واستخدامها ٤٠٨
٤ـ أنواع من الوسائط التعليمية ٤٠٩

الفصل الحادى عشر: تكوين معلم اللغة العربية .... ٤١٥ ـ ٤٤٠
١ ـ مهام مهنية للمعلم فى الفصل ٤١٧
٢ ـ الوظائف الأساسية للمعلم ٤١٩
٣ ـ أدوار لمعلم اللغة العربية ٤٢٩
٤ ـ النظرة التقليدية فى إعداد المعلم ٤٣٠
٥ ـ بدائل لتحسين الوضع القائم ٤٣٢
٦ ـ نحو رؤية ابداعية فى تكوين المعلم ٤٣٥